

M

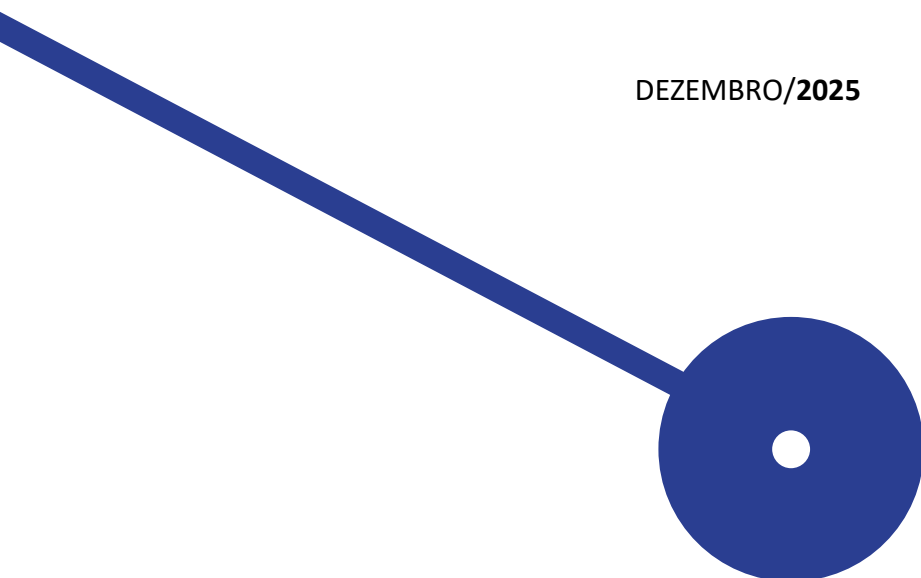
MESTRADO

Didática do Português na Era Digital

Ler em Voz Alta: Compreender para Dizer

Cristina da Silva Ferreira Alves

DEZEMBRO/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Cristina da Silva Ferreira Alves

Ler em Voz Alta: Compreender para Dizer

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Didática do Português na Era Digital

Orientação:

Prof. Doutor José António Costa e Prof.^a Doutora Maria Elisa Sousa

Porto, dezembro de 2025

*Uma escola comprometida com a literatura é aquela cujos professores têm a assumida
responsabilidade de fomentar o amor pela leitura.*

*Grupo Peonza (1994). Apuntes de Literatura Infantil.
Madrid: Alfaguara, p. 42 (trad. e adapt.
de José António Gomes)*

DEDICATÓRIA

À minha mãe, meu grande pilar nos momentos mais difíceis e desafiadores, pela força e amor incondicional.

Ao meu pai, pelo seu amor incondicional, que mesmo após a sua partida continua a guiá-me e inspirá-me.

À Marta, que deixou em mim a coragem e a determinação para seguir em frente.

Cada um de vocês foi essencial para que eu chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho representa muito mais do que um projeto acadêmico, foi um desafio pessoal e a concretização de um objetivo que há muito desejava alcançar. Regressar à Escola Superior de Educação após 30 anos foi uma experiência marcante, carregada de memórias e aprendizagens.

O tema do mestrado despertou a minha curiosidade desde o início, e ao longo do percurso apreciei profundamente os conhecimentos adquiridos e os ensinamentos transmitidos pelos professores. Cada aula contribuiu para ampliar a minha visão e enriquecer a minha formação.

Expresso um agradecimento especial aos meus orientadores, Prof. José António Costa e Prof.^a Maria Elisa Sousa pela generosidade e rigor com que me acompanharam. Os seus ensinamentos foram fundamentais para a realização deste trabalho e para o meu crescimento académico.

Agradeço também às minhas colegas de trabalho, pelo apoio e colaboração nas atividades que fui desenvolvendo, e aos meus alunos, com quem tive a oportunidade de trabalhar e contribuir para o aumento dos seus conhecimentos.

Por fim, não posso deixar de agradecer aos meus pais e aos meus amigos, pelo apoio constante, pela compreensão e pela paciência ao longo deste percurso. Sem vocês, este sonho não seria possível.

RESUMO ANALÍTICO

Este trabalho analisa a relação entre a leitura em voz alta e a compreensão leitora no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), tendo como base uma intervenção pedagógica realizada com uma turma do 3.º ano. A autora, professora da turma, parte da constatação de dificuldades dos alunos na leitura para desenvolver um projeto de investigação-ação, recorrendo a estratégias didáticas diversificadas e sustentadas na literatura especializada. O documento está dividido em duas partes: uma teórica, que aborda conceitos fundamentais sobre leitura, modalidades (com destaque para a leitura em voz alta), fatores que influenciam a compreensão e estratégias de ensino; e uma prática, que descreve o estudo realizado, os objetivos, a metodologia, os instrumentos de recolha e análise de dados, e os percursos didáticos implementados.

A leitura em voz alta é apresentada como essencial para o desenvolvimento da fluência, compreensão e gosto pela leitura, sendo valorizada a mediação do professor como modelo e facilitador. O trabalho evidencia que a compreensão leitora depende de múltiplos fatores, como o conhecimento prévio, o domínio da língua, a experiência de leitura e o contexto sociocultural, e defende o ensino explícito de estratégias para promover diferentes níveis de compreensão. A intervenção pedagógica incluiu atividades como leitura autónoma e guiada, exploração de textos narrativos e poético, notícia, uso de guiões estruturados, produção de registos gráficos e apresentações em formato Kamishibai. Os resultados mostram melhorias significativas na compreensão e expressividade dos alunos após a mediação docente, reforçando a importância do equilíbrio entre autonomia e orientação. Em síntese, o trabalho demonstra que a leitura em voz alta, quando planeada e orientada, potencia a compreensão textual, a autonomia e o envolvimento dos alunos, sendo fundamental para a formação de leitores críticos, competentes e motivados.

Palavras-chave: ensino do 1.º CEB; leitura; compreensão da leitura; leitura em voz alta; autonomia; percursos didáticos.

ABSTRACT

This study examines the relationship between oral reading and reading comprehension in the first cycle of basic education, drawing on a pedagogical intervention implemented in a third-grade classroom. The author, who is also the class teacher, initiated an action-research project in response to observed difficulties in students' reading performance, employing a range of instructional strategies grounded in specialized literature. The document is organized into two sections: a theoretical framework, which discusses key concepts related to reading, its modalities (with particular emphasis on oral reading), factors influencing comprehension, and evidence-based teaching strategies; and an empirical component, which details the study design, objectives, methodology, data collection and analysis procedures, and the instructional pathways adopted. Oral reading is presented as a critical practice for fostering fluency, comprehension, and reading engagement, with the teacher's role as model and facilitator highlighted throughout. Findings underscore that reading comprehension is shaped by multiple factors, including prior knowledge, language proficiency, reading experience, and sociocultural context, and advocate for explicit instruction in strategies that promote distinct levels of understanding. The intervention incorporated activities such as independent and guided reading, exploration of narrative and poetic texts, news articles, use of structured scripts, production of graphic organizers, and Kamishibai-style presentations. Results indicate significant improvements in students' comprehension and expressiveness following teacher mediation, reinforcing the importance of balancing autonomy with guided support. In conclusion, the study demonstrates that planned and structured oral reading enhances textual comprehension, learner autonomy, and engagement, and is fundamental to developing critical, competent, and motivated readers.

Keywords: primary education; reading instruction; reading comprehension; oral reading; learner autonomy; instructional pathways.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: <i>Tabela com a descrição dos percursos.....</i>	50
Tabela 2: <i>Tabela com perguntas e níveis de compreensão.....</i>	51
Tabela 3: <i>Grelha com o registo das respostas dos alunos.....</i>	52
Tabela 4: <i>Grelha com o registo das respostas dos alunos</i>	54
Tabela 5: <i>Comparação entre a 1.^a e a 2.^a leitura dos alunos</i>	58
Tabela 6: <i>Tabela com as etapas do guião.....</i>	60
Tabela 7: <i>Tabela com as etapas do guião.....</i>	69

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: <i>Esquema da compreensão da leitura</i>	21
Figura 2: <i>Modelo Contemporâneo da compreensão na leitura</i>	27
Figura 3: <i>As componentes da variável leitor</i>	28
Figura 4: <i>Níveis de compreensão leitora</i>	34
Figura 5: <i>Estratégias no processo de leitura</i>	34
Figura 6: <i>Esquema dos três momentos fundamentais da ação de ler</i>	36
Figura 7: <i>Gráfico comparativo das respostas dos alunos</i>	56
Figura 8: <i>Esquema para demonstrar o paralelismo das portas</i>	64
Figura 9: <i>Ilustração do livro “A Flor Azul</i>	68
Figura 10: <i>Ilustração do livro “A Flor Azul”</i>	70
Figura 11: <i>Trabalho dos alunos no preenchimento da ficha</i>	72
Figura 12: <i>Concretização do plano da história para a construção do Kamishibai</i>	75
Figura 13: <i>Trabalho dos alunos na concretização do trabalho para o Kamishibai</i>	76
Figura 14: <i>Trabalho dos alunos na concretização do trabalho para o Kamishibai</i>	76

LISTA DE SIGLAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

AE – Aprendizagens Essenciais

ÍNDICE

Dedicatória

Agradecimentos

Resumo Analítico

Índice de Tabelas

Índice de Figuras

Lista de Siglas

Índice

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	16
1. A LEITURA	17
1.1. COMPETÊNCIAS, FINALIDADES E MODALIDADES	17
1.2. A LEITURA EM VOZ ALTA.....	21
2. COMPREENSÃO DA LEITURA.....	26
2.1. FATORES RELEVANTES NA COMPREENSÃO	26
2.2. O ENSINO DA COMPREENSÃO DA LEITURA.....	31
2.2.1. ESTRATÉGIAS DE ENSINO E NÍVEIS DE COMPREENSÃO LEITORA.....	33
2.2.2. ESTRATÉGIAS DE ENSINO E TIPOS DE TEXTO	35
3. SÍNTESE DE CAPÍTULO.....	39
CAPÍTULO II- PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	40
1. LEITURA EM VOZ ALTA: E A COMPREENSÃO?.....	41
1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	42
2. PROBLEMA, OBJETIVOS E QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO	44
2.1. METODOLOGIA DE ESTUDO	46
2.2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA, SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	47
3. DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO	48
3.1. PERCURSOS DIDÁTICOS PARA A LEITURA EM VOZ ALTA	48

3.1.1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS PERCURSOS DIDÁTICOS I E II.....	51
3.1.2. APRESENTAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE OS PERCURSOS DIDÁTICOS III E IV	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	80
APÊNDICES.....	84
ANEXOS.....	97

INTRODUÇÃO

Enquanto professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), estou plenamente consciente da importância que o ensino da leitura assume no desenvolvimento das crianças. Tendo alunos com dificuldades nesta área, reconheço que é essencial intervir o mais precocemente possível, recorrendo a estratégias de intervenção eficazes e sustentadas na investigação educativa.

O ensino da leitura é uma das responsabilidades mais exigentes e significativas dos docentes do 1.º CEB. A literatura especializada sublinha que ensinar a ler requer um conjunto diversificado de conhecimentos que os professores devem dominar. Trata-se, portanto, de uma tarefa complexa, que exige tempo, atenção e dedicação contínua.

Durante o ano letivo de 2022-2023, desenvolvi duas atividades com a minha turma que se revelaram particularmente significativas para a promoção da leitura: a criação de narrativas digitais e a narração de histórias com recurso ao Kamishibai. Em ambas, o envolvimento dos alunos foi especialmente notório no momento da narração.

Na produção das narrativas digitais, os alunos não só desenvolveram competências de escrita, como também praticaram uma modalidade específica de leitura ao gravarem a sua própria narração. Este processo permitiu-lhes ouvir posteriormente a sua leitura, promovendo momentos de autocorreção e autoavaliação. Durante as gravações, foi evidente algum nervosismo, com hesitações e preocupações quanto à entoação. Uma aluna, ainda em processo de aquisição da leitura, participou na narração decorando uma frase com a onomatopeia “Atchim”. O seu esforço e empenho foram visíveis na gravação, revelando o potencial inclusivo da atividade.

Ao ouvirem as suas próprias gravações, os alunos demonstraram surpresa e estranheza. Um deles comentou: “Gosto daquilo que estou a fazer, só que no final acho estranho e nem sequer reconheço a minha voz.” Esta reação evidencia a importância da escuta ativa como ferramenta de consciência metalinguística e de desenvolvimento da expressividade.

A ansiedade associada à leitura em voz alta foi uma dificuldade frequentemente mencionada pelos alunos. Esta ansiedade tende a comprometer o desempenho, levando os alunos a focarem-se mais na pronúncia, articulação, entoação e pontuação do que na compreensão do texto. Como refere Jean (1999, p.102), “a leitura em voz alta só tem sentido se for assumida por aquilo que é: uma arte de ler de outra forma, e, acessoriamente, uma maneira de verificar as cadências semânticas do significante escritural.”

A segunda atividade envolveu o uso do Kamishibai, uma forma tradicional japonesa de contar histórias, adaptada ao contexto educativo. Este recurso revelou-se um instrumento didático eficaz, promovendo aprendizagens significativas. Após a apresentação da história *O Protesto*, de Eduarda Lima, os alunos realizaram o reconto da narrativa na biblioteca da escola, dirigido às turmas do pré-escolar e do 1.º ano. Este momento exigiu o domínio da história e a mobilização de diferentes formas de expressão — verbal, gestual e corporal —, reforçando a importância da compreensão textual para uma leitura expressiva.

A leitura em voz alta, quando bem orientada, contribui para o desenvolvimento da competência leitora. No entanto, nem sempre esta modalidade é trabalhada de forma adequada, sendo comum a prática de leitura sequencial por todos os alunos, o que pode desmotivar e comprometer o envolvimento. Além disso, a leitura em voz alta nem sempre é valorizada ao mesmo nível que outras aprendizagens curriculares.

Os benefícios da leitura em voz alta são amplamente reconhecidos: estreita laços afetivos, estimula a inteligência emocional, aguça a curiosidade e melhora a relação das crianças com o mundo. Como defende Ana Teberosky, a leitura em voz alta feita pelo professor deve ser dramatizada, acompanhada de gestos, olhares, ênfases e prosódia, pois é através dessa multidimensionalidade que a criança compreende e se envolve com o texto. A escrita, sendo linear, perde essa riqueza expressiva, que deve ser recuperada na leitura oral. Teberosky e Colomer (2003, p.137) reforçam que, ao escutar a leitura, as crianças aprendem que a linguagem escrita pode ser produzida, repetida, citada e comentada. A mediação do adulto que lê em voz alta constitui, assim, uma porta de entrada para novas formas de linguagem e para o desenvolvimento da literacia.¹

A leitura expressiva exige, portanto, compreensão textual e domínio da entoação, sendo o professor um modelo essencial na transmissão dos sentidos implícitos dos textos. Ao ler para os seus alunos com entusiasmo e expressividade, o professor desperta neles o gosto pela leitura literária e poética, promovendo uma relação mais profunda e significativa com os textos.

Assim, este documento está organizado em duas grandes partes, para além da introdução e das considerações finais. Na primeira parte, apresenta-se um enquadramento teórico que aborda várias questões relacionadas com a leitura dando destaque à compreensão e à leitura em voz alta. Na segunda parte, descreve-se o estudo realizado no âmbito deste

¹ Ceale - Centro de alfabetização, leitura e escrita - UFMG - Entrevista: Ana Teberosky

projeto. Inicialmente, procede-se à apresentação do enquadramento metodológico e depois dá-se conta das várias etapas em que o estudo foi desenvolvido.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A LEITURA

Na primeira parte deste projeto, procede-se à apresentação dos conceitos de leitura e de leitura em voz alta. Em seguida, aborda-se a temática da compreensão leitora, destacando as suas características e relevância. Finalmente, tecem-se algumas considerações sobre estratégias de ensino da leitura considerando os níveis de compreensão leitora e os diferentes tipos de textos.

1.1. COMPETÊNCIAS, FINALIDADES E MODALIDADES

É sabido que a linguagem é crucial para a vida em sociedade, uma vez que é ela que nos permite comunicar com os outros, compreendê-los, adquirir novos conhecimentos, transmitir informações, compreender o mundo que nos rodeia, bem como desenvolvermo-nos enquanto seres humanos. De acordo com Sim-Sim (2007), a linguagem é adquirida nos primeiros anos de vida, de forma espontânea, dada a capacidade inata do ser humano para o efeito. Todavia, importa saber que cabe ao adulto promover experiências e ambientes estimulantes para a aquisição e desenvolvimento da mesma, nos quais as crianças devem ter a possibilidade de contactar com o outro e de partilhar as suas experiências, uma vez que “é através da interação verbal, que implica saber ouvir falar e falar, que as crianças se tornam comunicadores fluentes e falantes competentes na sua língua materna.” (Sim-Sim et al., 2008, p. 33).

A par do que acontece com a linguagem oral, a leitura tem vindo a apresentar-se como uma das ferramentas indispensáveis à vida na sociedade moderna. Ela apresenta-se como uma das aprendizagens mais importantes que fazemos ao longo da vida, sendo esta um instrumento de conhecimento transversal a todas as disciplinas e que deve ser trabalhado cada vez mais cedo. É uma competência que não surge de forma espontânea, que exige treino e que, a par do que refere Ribeiro (2005), as dificuldades na mesma traduzem-se em problemas de comportamento, de autoestima e de insucesso escolar nas demais disciplinas, que podem comprometer o sucesso do aluno.

A leitura torna-se, também, a chave de acesso à informação que permite aumentar o conhecimento do mundo em que vivemos. Assim sendo, a leitura torna-se uma ferramenta essencial para aquisição de destrezas e atitudes necessárias no quotidiano.

As Aprendizagens Essenciais (AE) de Português preconizam no domínio da leitura:

pretende-se que os alunos tenham adquirido competência na leitura de textos escritos tornando-se leitores fluentes. (p.3)

E no domínio da Educação Literária:

pretende-se que os alunos se familiarizem e contactem diariamente com literatura de referência, a partir da qual poderão desenvolver capacidades de apreciação. Fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender dependem de experiências de leitura, a desenvolver a partir de recursos e estratégias diversificados, que o Plano Nacional de Leitura (PNL) disponibiliza, e de percursos orientados de análise e de interpretação. Especificamente na concretização de estratégias de leitura orientada, este domínio abre possibilidade de convergência de atividades de oralidade, de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua, visto que, sendo objeto o texto literário, nele se refletem procedimentos de compreensão, análise, inferência, escrita e usos específicos da língua. (p.3)

Cabe particularmente aos professores ensinar os alunos desde pequeninos a desfrutar e a retirar algo do ato da leitura. Eles têm de promover a leitura e verificar a eficácia da utilização de um conjunto de estratégias, até que a leitura se realize com vontade, fluidez, espontaneidade e se verifique uma boa compreensão. Porque, como refere Amor (2006: 91),

a leitura constitui um processo dinâmico e uma factividade global do indivíduo, sem limites em si e na rede de relações que estabelece com outros modos de comunicação, compreendê-lo e valorizá-lo implicará tanto promover a sua aprendizagem sistemática como reconhecer o papel das aprendizagens assistemáticas extra-escolares, de base vivencial, funcional que o próprio meio sociocultural determina. Dado que este confere à leitura estatutos distintos e distribui discriminadamente a capacidade de ler, cabe à escola uma função insubstituível no sentido de combater esses desequilíbrios.

Ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito, ou seja, dar às crianças as ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes. De facto, a fluência da leitura é considerada uma competência entre a descodificação e a compreensão que são as duas competências basilares envolvidas na leitura. Embora sejam distintas, Cruz (2007) destaca que ambas estão interligadas, já que dificuldades na descodificação podem afetar negativamente a compreensão do texto. No que diz respeito à descodificação, Rodrigues (2012) define-a como a habilidade de reconhecer palavras, sendo um “processo pelo qual se extrai informação suficiente das palavras, ativando o léxico mental e tornando consciente a informação semântica” (p. 20). O autor também ressalta que esse processo requer prática e que “para dominar a descodificação é fundamental aprender a discriminar e identificar letras, seja isoladamente ou em grupo” (p. 20). Complementando essa ideia, Esteves (2013) afirma que um leitor só é considerado competente quando reconhece a maioria das palavras que lê. Ele observa ainda que a descodificação, também chamada de processo cognitivo de nível inferior, é de extrema importância na aprendizagem da leitura, sendo “a área mais

problemática na fase inicial desse processo, mesmo que represente apenas uma parte do todo que é a leitura” (Esteves, 2013, p. 16).

Destacamos aqui a fluência porque é fundamental na leitura em voz alta, que é o foco do nosso projeto. De acordo com Sim-Sim (1997), esta é fulcral, uma vez que permite que a criança esteja disponível para compreender o que lê ao ler de modo rápido e preciso.

Segundo Esteves (2013), a fluência divide-se em três dimensões que contribuem para a compreensão do texto, sendo elas: a precisão na descodificação das palavras; a velocidade, isto é, a dimensão associada ao número de palavras corretamente lidas por minuto; e a prosódia, isto é, a dimensão relacionada com a expressividade e o ritmo da leitura. Além disto, a autora refere que esta competência depende muito do treino, uma vez que os leitores adquirem a fluência através da exposição repetida a uma palavra. Importa saber que a fluência na leitura é uma característica dos bons leitores (Esteves, 2013), daqueles que são capazes de ler de forma precisa, a uma velocidade ajustada e com uma prosódia apropriada. Todavia, os bons leitores foram sujeitos ao treino, pelo que quanto mais vezes o leitor for estimulado a ler, melhor será a sua fluência na leitura.

Associado ao ato de ler e à sua fluência está o modo como lemos. Há várias formas de ler, quer seja em voz alta ou em silêncio; sozinho, de forma individual ou em grupo, de forma coletiva. Emília Amor (2006) reforça que as práticas de leitura devem ser diversificadas para promover competências linguísticas e cognitivas. Entre as modalidades mais referidas na literatura encontram-se a leitura em voz alta, a leitura murmurada e a leitura silenciosa.

A primeira consiste na oralização do texto perante um público ou para si próprio, sendo frequentemente utilizada em contextos pedagógicos, pois permite trabalhar a entoação, a prosódia e a articulação, além de favorecer a compreensão dos leitores. Giasson destaca que esta prática contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica e da expressividade. Já a leitura murmurada caracteriza-se por uma vocalização discreta, quase inaudível, realizada pelo leitor para auxiliar a descodificação e a compreensão. É considerada uma etapa intermédia entre a leitura oral e a leitura silenciosa, comum em leitores em fase inicial de aprendizagem, e Amor (2006) sublinha que pode ser útil para consolidar a correspondência grafema-fonema. Por fim, a leitura silenciosa é a modalidade mais frequente em leitores proficientes, na qual a descodificação e a compreensão ocorrem sem emissão sonora. Esta forma de leitura é essencial para a autonomia do leitor e para a realização de tarefas que exigem concentração e rapidez,

permitindo uma maior profundidade interpretativa e sendo indispensável para a construção de sentido, como refere Giasson (1993).

Dentro destas três modalidades, o meu trabalho incide sobre a leitura em voz alta sem descurar a importância das restantes modalidades.

Segundo Ribeiro (2005), é através da leitura que o ser humano pode adquirir novos conhecimentos, atingir o sucesso escolar, profissional, a liberdade e a ascensão social. Além disto, é também a leitura que nos possibilita a escolha de itinerários para viajar, ler recados ou aceder à cultura, sendo esta considerada por muitos uma fonte de prazer e “a base de quase todas as actividades que se realizam na escola” (Colomer & Camps, 2002, p.70), uma vez que, tal como refere Ribeiro (2005), apesar de existirem, atualmente, diversos meios disponíveis para a aquisição de conhecimentos, o nosso sistema educativo ainda continua a dar especial importância às fontes escritas.

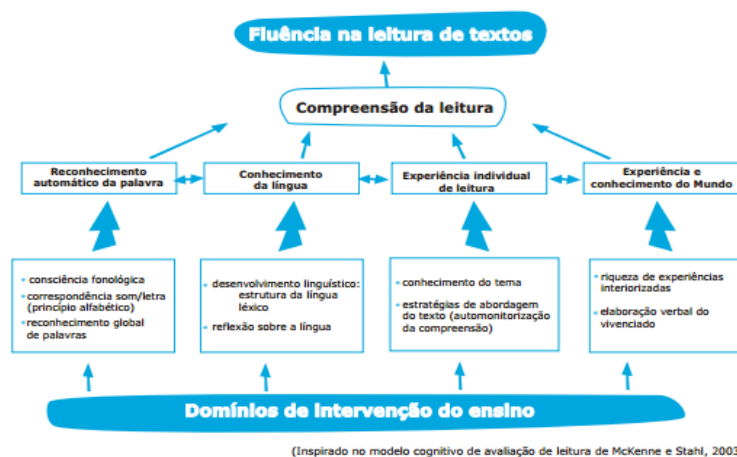
Dada a sua importância na vida quotidiana e a complexidade da mesma, os estudos sobre a leitura permitem, entre outros aspetos, verificar que existem alguns fatores que influenciam o processo de aprendizagem da mesma, entre eles: i) fatores relacionados com o sujeito, nomeadamente as suas capacidades cognitivas, a sua personalidade e a sua motivação; ii) fatores externos ao sujeito, tais como os hábitos dos indivíduos que os rodeiam, as oportunidades que lhe são dadas pelo meio, o contexto familiar em que vive; iii) fatores relacionados com o contexto educativo, tais como, as relações de confiança e segurança estabelecidas com o professor e com os colegas (Citoler & Sanz, 1993, p. 115). Como é óbvio, nós lemos para compreendermos o que lemos. Sabemos que é possível ler sem compreender. Acontece quando não conhecemos bem a língua, quando o texto contém palavras e se refere a temas que não conhecemos. Então, se lemos para compreendermos o que lemos, essa compreensão faz já parte do que lemos, nem que seja para atribuirmos sentido a cada palavra. E depois, utilizando o nosso conhecimento da sintaxe, para integrarmos esses sentidos no da frase, e mais adiante inferirmos a significação do texto.

De facto, a compreensão leitora não é possível se as palavras escritas não forem reconhecidas, e sem que este reconhecimento requeira, por si mesmo, demasiada concentração. Mas tal como ler não pode ser confundido com compreender, a compreensão não está limitada à leitura. O domínio da compreensão da leitura da linguagem escrita permite a gestão adequada do processamento da informação, de modo a assegurar um melhor e mais rápido acesso ao conhecimento. Um bom nível de compreensão da leitura de textos resulta da confluência de quatro fatores: (i) a eficácia

na rapidez e na precisão da identificação de palavras (automatização na identificação das palavras); (ii) o conhecimento da língua de escolarização (particularmente o domínio lexical); (iii) a experiência individual de leitura e (iv) as experiências e o conhecimento do Mundo por parte do leitor. As estratégias de ensino usadas pelo professor terão, por isso, de contemplar estes quatro pilares, como mostra o seguinte esquema:

Figura 1

Esquema da compreensão da leitura. Brochura do PNEP “O Ensino Da Leitura: A Compreensão de Textos”, Inês Sim-Sim, 2007, p.10.



1.2.A LEITURA EM VOZ ALTA

Como vimos, anteriormente, a leitura em voz alta é uma das modalidades da leitura, que constitui uma grande aliada do trabalho sobre a fluência na leitura de textos na escola. Esta mesma modalidade permite ao aluno preparar-se para ler, ensaiar, compreender para comunicar e expressar a outros um sentido. Ler para outras pessoas requer habilidade, concentração e expressividade. Historicamente, a leitura em voz alta feita pelos alunos servia para a escola avaliar o seu desempenho nessa atividade, atribuindo-lhes nota pela clareza e os erros cometidos – devia ser uma leitura rápida e eficaz, sem hesitações. Na escola era escolhido o aluno “de surpresa”, sem preparação prévia, muitas vezes sem ter lido o texto antes. De pé, o aluno lia para todos ouvirem. Os restantes acompanhavam para não perder o fio da leitura, com receio de serem os próximos a serem chamados e não saberem onde o colega tinha parado.

Mas ler é uma tarefa extremamente complexa, na qual é exigido do aluno, por exemplo, o conhecimento do código escrito e a mobilização dos seus conhecimentos prévios sobre o

mesmo e sobre os temas retratados nos escritos. Quando pensamos em leitura em voz alta, o nível de exigência é aumentado.

A leitura em voz alta não se resume à oralização do que está escrito, “não se trata de unir sílabas, mas sim de interpretar as palavras que lá se encontram, fazendo uso do ritmo, da entoação, da projeção da voz e da boa dicção e encarnando a voz do sujeito literário com toda a paixão que lhe for possível” (Marques, 2011, citada por Leite, 2013, p. 6). Segundo Dalla-Bona (2017), a leitura em voz alta é também conhecida por leitura solidária, compartilhada ou leitura para o outro e diz respeito ao tipo de leitura na qual são mobilizadas componentes do oral. No mesmo seguimento, Nóbrega (2014) define a leitura em voz alta como a prática leitora que contribui para a melhoria de hábitos, capacidades de compreensão e de interpretação de textos dos leitores, dadas as suas características e especificidades.

A leitura em voz alta é uma atividade tão complexa que diz respeito a dois domínios diferentes do ensino da língua, a leitura e a oralidade. Nem sempre sendo muito pacífica a associação desta atividade a um domínio único. Por exemplo, Charmeux (1988), citada por Jean (1999), refere que “a leitura em voz alta é uma disciplina à parte”, pertencendo ao domínio da oralidade, apoiando-se na leitura, mas, exterior a ela, que deve ser objeto de uma aprendizagem específica, naturalmente secundária em relação à leitura. Tem de se ter lido para se poder ler em voz alta, tem de se saber o que se compreendeu e aquilo que pretendemos fazer compreender”.

Já Jean (1999), integra-se no domínio da leitura sendo “uma forma específica de leitura que, na escola e fora dela, encerra uma multitude de funções originais, específicas, e que é conveniente desenvolver” (p. 16) e que “depende, de facto, de modalidades de aprendizagem específicas ligadas à prática da oralidade, da linguagem articulada humana” (p. 16). Jean (1999) acredita ainda que a leitura em voz alta é o tipo de leitura que fazemos para melhor entendermos os escritos e para que os nossos ouvintes possam ouvir o texto que lemos, “o que supõe que teremos de examinar o complexo jogo dos olhos e da voz, do ouvido e do olhar numa prática que em todo o caso, ao contrário da pura da oralidade, necessita de um suporte de signos gráficos” (p. 17). Além disto, o autor acrescenta que a leitura em voz alta é o tipo de leitura que permite uma sensação de prazer ao leitor e aos ouvintes, que “acompanha a leitura com a presença física, sensual de uma voz humana «viva», ou seja, corporalmente viva e fecundada” (p. 19) e que pode assumir diferentes formas e ser usada em diversas situações, nomeadamente, entre crianças, do professor para os alunos, da mãe ou do pai para os filhos ou em leituras num

clube de leitura. Note-se que se os autores que escrevem sobre esta matéria reconhecem a importância da leitura em voz alta, reconhecem também que esta diz respeito, contrariamente ao que julgávamos, a um dos tipos de leitura mais antigos. Segundo Jean (1999), a leitura em voz remonta a uma época na qual as palavras não estavam separadas e a pontuação era incerta e quase inexistente. Apesar de diversos anos de desaparecimento deste tipo de leitura, assiste-se, atualmente, à revalorização da mesma, acreditando-se que esta “desempenha um papel importante no percurso escolar das crianças, como forma de auxílio à compreensão de texto” (Gomes, 2017, p. 51).

Ao analisar as AE de Português do 1.º CEB, percebemos que as orientações para o domínio da leitura incluem a leitura em voz alta:

1.º e 2.º anos

- Competência da leitura com vista a um domínio progressivamente mais seguro da compreensão dos textos;

3.º ano

- Competência da leitura com vista a um domínio seguro (quanto a fluência, velocidade, dicção) da leitura em voz alta, da leitura silenciosa, da compreensão do sentido de textos associados a finalidades diferentes (por exemplo, carta, convite, banda desenhada);

4.º ano

- Competência da leitura com vista a um domínio seguro da leitura em voz alta, da leitura silenciosa, da compreensão do sentido de textos narrativos e descritivos (de complexidade maior do que nos dois anos escolares anteriores) e de textos associados a finalidades informativas como o artigo de enciclopédia, a entrada de dicionário e o aviso).

Após longos anos de desuso, atualmente, podemos assistir, ao ressurgimento da leitura em voz alta. Não é por acaso que no dia 1 de fevereiro se celebra o Dia Mundial da Leitura em Voz Alta, em vários países. Esse dia foi criado pela fundação LitWorld (WRAD) em 2010 com o objetivo de “celebrar o poder da leitura em voz alta para criar uma comunidade e ampliar novas histórias e defender a alfabetização como um direito humano fundamental”.²

Vários autores têm evidenciado as vantagens da leitura em voz alta e vamos apresentar precisamente alguns dos aspetos referenciados. Silva (2013) acredita que a leitura em voz alta é uma competência que deve ser trabalhada logo no 1.º CEB. As AE de português do 3.º ano preconizam como estratégias:

- Realização de diferentes tipos de leitura em voz alta (ler muito devagar, ler muito depressa, ler muito alto, ler murmurando, ler em coro, fazer leitura coletiva, leitura dramatizada, leitura expressiva). p.8

Contudo, acredita que nem sempre lhe é conferida a devida importância e que esta nem sempre é trabalhada da melhor forma, acabando por não ser promotora da motivação e empenho dos alunos. Segundo Leite (2013) “se o adulto fizer uma leitura sentida e

² [World Read Aloud Day — LitWorld](#)

expressiva, a criança interiorizará a ideia de que ler um texto em voz alta pressupõe a preocupação do leitor em conferir vivacidade ao texto” (p. 3).

Leite (2013) acrescenta ainda que a leitura em voz alta “é usada sobretudo para desenvolver e aferir competências linguísticas relacionadas com a descodificação e a dicção” (p. 1). Além disto, refere que a leitura em voz alta é também vantajosa, na medida em que permite ao aluno dar voz às histórias impressas e encarnar as personagens dos textos, contribuindo para o desenvolver das suas competências linguísticas e comunicativas e para o aumento da sua autoestima e autoconfiança. Para além disso, a autora acredita que a sensibilidade para a importância da partilha com o outro de leituras é aumentada quando o aluno lê em voz alta, o que leva a que este tipo de leitura seja também conhecido como leitura solidária. Também Gomes (2017) refere que o treino da leitura em voz alta se traduz em melhorias nas diferentes competências relacionadas com a própria leitura. Para o autor os alunos precisam de ler em voz alta para que possam ser bons leitores. Já Dalla-Bona (2017) acredita que o trabalho da leitura em voz desperta o imaginário dos alunos e contribui para o estabelecer de relações entre o professor e o aluno. Daí a importância de o professor ler em voz alta para os seus alunos, a sua leitura é lembrada continuamente, pelo que momentos como a hora do conto são, na sua maioria, lembrados como momentos prazerosos pelos alunos e de partilha. Também contribui para o aumento do léxico dos alunos, na medida em que ao ouvirem novas palavras, passam a conhecê-las e a utilizá-las nas suas frases e nos seus escritos.

Para Goodman (1986), a leitura veloz está associada a uma alta compreensão. E Sim-Sim (2007) acredita que a leitura em voz alta é fundamental para a compreensão de textos. Ao colocar-se o aluno em contacto com diversos tipos de escritos e com diversas palavras, o aluno familiariza-se com os mesmos e consegue compreendê-los melhor. Não menos importante é o facto de que ler em voz alta possibilita o trabalho a partir do lúdico, por exemplo, quando o professor pede que os alunos leiam recorrendo ao faz-de-conta (encarnando personagens) e ao possibilitar o trabalho em equipa possibilita, conseqüentemente, que se estabeleçam relações afetivas entre os alunos e que estes progridam na capacidade de negociação e de gestão de conflitos (Plano Nacional de Leitura). Este plano também refere, que através da leitura em voz alta, o aluno, além de desenvolver o gosto pela leitura, de desenvolver a compreensão dos textos e de ver o seu vocabulário ampliado, tem ainda a vantagem de conhecer diferentes tipos de texto e começar a interiorizar as estruturas das narrativas e a reconhecer e a compreender a importância dos sinais de pontuação. Ainda acrescenta que ler em voz alta possibilita ao

aluno tornar-se um bom leitor devido ao treino e à possibilidade de se ouvir a ele próprio e à sua entoação.

Apesar de essa leitura não implicar apenas a oralização das palavras, o facto de recorrer ao oral faz com que este tipo de leitura tenha características e especificidades que a tornam única. Segundo Marques (2011), citada por Leite (2013), ler em voz alta implica o uso do ritmo, da entoação, a projeção da voz e o trabalho sobre a dicção, evitando-se a monotonia. Também Gomes (2017) aborda a importância da dicção, da voz, da fluência, da entoação e do ritmo como características e competências imprescindíveis para a leitura em voz alta. Segundo o autor, as palavras devem ser pronunciadas com clareza e num tom de voz claro, correto e audível. O leitor deve ainda mostrar vivacidade e espontaneidade de modo a cativar os ouvintes e, ainda, respeitar as sílabas tónicas das palavras lidas, o que, segundo Cruz (2007), é uma tarefa verdadeiramente complexa e, ao implicar um conjunto de processos, só a prática é que permite que se tornem automáticos. Dadas as exigências, as características e especificidades deste tipo de leitura, Leite (2013) explica o que um aluno deve fazer para que consiga uma boa leitura em voz alta. Numa fase inicial, a autora começa por referir que é necessário que: i) o aluno leia por diversas vezes e de forma atenta; ii) compreenda o texto lido; iii) seja capaz de pronunciar corretamente todas as palavras; iv) seja capaz de dar a entoação correta a todas as frases atendendo à pontuação e ao “estado de espírito” do escritor. Além disto, acrescenta que é importante que o aluno saiba controlar a respiração e fazer uma boa gestão da velocidade de leitura, tenha confiança suficiente que o permita desviar o olhar do texto e encarar os ouvintes e, ainda, ter uma postura adequada e fazer uso da linguagem corporal para atrair os ouvintes.

Conforme já mencionado, quando falamos em leitura em voz alta, pensamos automaticamente na oralidade. No entanto, nesta investigação pretende-se enfatizar a compreensão no centro da leitura e a leitura em voz alta como produto e estratégia para essa compreensão num caminho de natureza bidirecional. Uma característica do ser humano é compreender, é um objetivo de quase toda a nossa atividade intelectual. Se nos limitarmos à situação de leitura, há uma questão que se coloca: como sabermos se compreendemos bem? Ensinar a ler com compreensão exige também ensinar a ter em conta o leitor, o contexto e o texto, como veremos na secção seguinte, na qual apresentaremos algumas dimensões da monitorização da compreensão.

2. COMPREENSÃO DA LEITURA

Compreender é o objetivo de quase toda a nossa atividade intelectual. Estamos em permanência a compreender. Compreendemos quando ouvimos falar, ouvimos outros tipos de sons, interpretamos cheiros e sabores, estamos perante obras de arte e até quando estamos a pensar e de repente compreendemos algo.

Se falarmos no caso da leitura, voltamos à questão: como sabermos se compreendemos bem? Ensinar a ler com compreensão implica também ensinar a ter em conta o contexto global de uma informação, a intenção do autor e as diversas compreensões alternativas que só se esclarecem quando debatemos essas questões em sala de aula.

De facto, a compreensão é uma das competências transversais e, mais especificamente, a compreensão na leitura desempenha um papel essencial na aprendizagem de outras disciplinas do currículo dos alunos e na vida extraescolar. Ler e compreender textos são operações importantes no dia a dia das pessoas. Muitas são as funções desempenhadas pela leitura na escola e na vida. Lê-se para ampliar os limites do conhecimento, para obter informação, para descontrair, para refletir...etc

Considerando que o nosso trabalho é sobre leitura em voz alta e a compreensão é fundamental, vamos nesta secção explorar alguns aspetos fundamentais sobre compreensão. Em primeiro lugar, veremos quais são os fatores relevantes para a compreensão leitora e em segundo lugar falaremos sobre o ensino da compreensão leitora.

2.1. FATORES RELEVANTES NA COMPREENSÃO

Um ensino-aprendizagem eficaz da leitura baseia-se na prática social e cultural que esta possui. Só desta forma os alunos poderão entender a sua aprendizagem como um meio de ampliar as possibilidades de comunicação, desfrute e acesso ao conhecimento (Colomer: 2001). A língua materna de qualquer sujeito é fundamental no processo de comunicação e no processo de estruturação do pensamento. Como docente cabe-me promover a aquisição e desenvolvimento de competências, concretamente na compreensão na leitura que possibilitem um uso correto da língua para comunicar adequadamente e para estruturar os pensamentos dos alunos. Contudo, a aquisição e desenvolvimento de competências em compreensão na leitura não se pode restringir à aula de Língua Portuguesa. Todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares devem estar ao

serviço da referida aquisição e desenvolvimento. Assim se reforça mais uma vez a importância da transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura.

Uma concepção tradicional do leitor é aquela em que este procura sentido no texto e transpõe-no para a sua mente. Numa nova concepção, pretende-se que o leitor crie o sentido do texto, se sirva dele, dos seus conhecimentos e da sua intenção da leitura.

Se ler é compreender, vários fatores influenciam a compreensão. No entanto, a extração do significado de um texto não está dependente de fatores fixos. É possível ler sem compreender. Diversos autores debruçaram-se sobre esta questão, tendo verificado que existem leitores com capacidade de descodificação e de compreensão auditiva que manifestam dificuldades na leitura. Acontece quando não conhecem bem a língua ou quando o texto contém palavras e se refere a temas que não conhecem. Daí que se deva “olhar o leitor como fazedor de significados”, que resultam não só do texto que alguém escreveu, mas também de fatores intrínsecos a quem o lê (Sim-Sim, 2006; Smith, 1999). A inter-relação entre leitor e texto condiciona a compreensão de leitura. Se esta concepção é comum na recente investigação publicada em Portugal, importa que o professor tenha em conta, na sua planificação da aula de Língua Portuguesa, o leitor, o texto e o contexto de leitura, atendendo à relação mútua destes elementos.

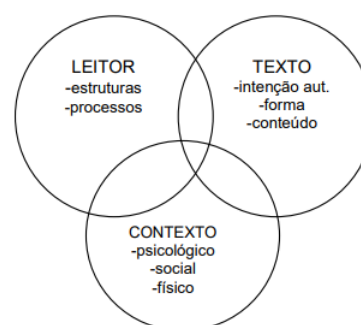
Nesse sentido, Colomer (2003, p.165) refere:

O leitor diz respeito aos conhecimentos que este possui num sentido amplo, o mesmo é dizer: tudo o que o sujeito é e sabe sobre o mundo, assim como tudo o que faz durante a leitura para entender o texto. 2. O texto refere-se à intenção do autor, ao conteúdo do que disse e à forma como organizou a sua mensagem. 3. O contexto compreende as condições da leitura, tanto as que o próprio leitor determina (a sua intenção, o seu interesse pelo texto, etc.) como as derivadas do meio social, as quais, no caso da leitura, são normalmente as que o professor define (uma leitura partilhada ou não, silenciosa ou em voz alta, o tempo disponível, etc)”.

Durante a atividade leitora, o professor deve articular estes três elementos, uma vez que a sua inter-relação promove a compreensão textual. Também Giasson (1993) e Sim-Sim (2006) concordam na definição dos três elementos que interagem no processo de leitura: o leitor, o texto e o contexto, como se exemplifica no diagrama seguinte:

Figura 2

Modelo Contemporâneo da compreensão na leitura Fonte: Giasson (1993, p.21).



Quanto mais a relação for estreita entre essas três variáveis, melhor será a compreensão. A finalidade ou intenção subjacente a cada atividade de leitura vai determinar a eficiência e a eficácia das estratégias utilizadas no processamento da informação e, conseqüentemente, na compreensão do texto. De facto, diferentes objetivos de leitura implicam diversas operações de processamento e compreensão. A existência de diferentes tipos de texto, com finalidades diferenciadas, implica que o professor oriente o aluno (leitor), dando-lhe informação sobre o que se pretende com cada atividade de leitura, de forma a ajudar a ativar e a estruturar as estratégias mais adequadas ao efeito pretendido.

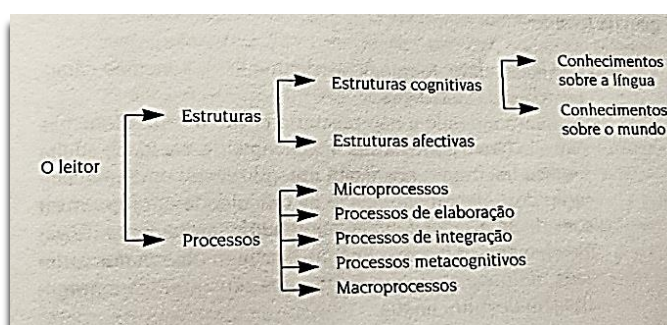
O professor não deverá esquecer as características de cada leitor, pois influenciam o processo de leitura. Segundo investigação no campo, a construção do significado ocorre quando se incorpora uma nova informação dentro de um esquema ou estrutura cognitiva, ou seja, quando se ativam e desenvolvem os conhecimentos prévios e quando se estabelecem finalidades para ler (Colomer, 2003; Sim-Sim, 2006). A informação de um texto é mais bem compreendida e retida pelos leitores que possuem conhecimentos mais avançados sobre o texto escrito. O domínio linguístico e o conhecimento oral que o leitor já adquiriu, sobre a língua em que o texto está escrito, vai determinar a extração e reconstrução da mensagem escrita. O domínio da linguagem oral, nomeadamente ao nível da sintaxe e da semântica, influencia “a qualidade da compreensão de leitura conseguida por quem lê” (Sim-Sim, 2006).

Os leitores que possuem conhecimentos prévios sobre o tema terão mais facilidade na compreensão e retêm, por sua vez, melhor a informação contida no texto escrito, além de que estes estarão mais aptos para fazer inferências e interiorizar novos conhecimentos, a partir desse mesmo texto. Sim-Sim (2006) defende que o próprio ato de compreender convoca estratégias cognitivas específicas.

Outros investigadores referem a existência de um conjunto de processos simultâneos, em interação permanente com habilidades metacognitivas, que vão gerindo todo o processo de compreensão. De acordo com o seguinte esquema encontramos as componentes da variável leitor:

Figura 3

As componentes da variável leitor. Fonte: Giasson (1993, p.25).



Relativamente às estruturas, referentes às características do leitor, subdividem-se em estruturas cognitivas - que dizem respeito: i) aos conhecimentos sobre a língua, ou seja, a consciência fonológica, a sintática, a semântica e a pragmática e ii) aos conhecimentos sobre o mundo, organizados em forma de esquemas mentais - e em estruturas afetivas - que “compreendem a atitude geral face à leitura e aos interesses desenvolvidos pelo leitor.” (Giasson, 1993, p.31).

No que diz respeito às cinco categorias de atividades cognitivas (Giasson, 1993): i) os microprocessos, através dos quais o leitor compreende a informação contida na frase e reconhece as palavras; ii) os processos de elaboração, que permitem elaborar inferências para além do texto; iii) os processos de integração, que estabelecem a relação entre as proposições ou as frases; iv) os processos metacognitivos, que gerem a compreensão e são responsáveis pela adaptação ao texto e à situação; v) os macroprocessos, que enquadram a compreensão global do texto, onde se inclui o reconhecimento das ideias principais, a aplicação da estrutura do texto e o resumo do mesmo.

Em contexto de sala de aula, a abordagem de textos com temáticas desconhecidas, sem antecipação do tema e ativação do conhecimento lexical, poderá levar à quebra entre o texto e o leitor, não se verificando produtividade nesse ato de ler, uma vez que não existe relação entre a informação do texto e o esquema de conceitos mentais do aluno. É importante prestarmos atenção aos textos que selecionamos para partilharmos com os nossos alunos, para além da necessidade de estes serem relevantes, é igualmente necessário que eles sejam semanticamente significativos. Assim, o processo de leitura é influenciado quer pela temática, quer pela forma.

Por conseguinte, diferentes tipos de texto requerem diferentes atitudes de leitura: ler uma narrativa, um texto poético, um texto instrucional ou um texto conversacional implica posturas de leitura diferentes. O conteúdo do texto e o que o leitor sabe acerca do assunto, por sua vez, determinam a rapidez de acesso ao sentido e, conseqüentemente, a compreensão do mesmo. Não se poderá esquecer que o contexto também tem influência no processo de leitura. O contexto pode ser psicológico, físico ou social. O leitor aprendiz não é um indivíduo isolado na sociedade. Desta forma, o contexto sociocultural poderá influenciar a forma como o aluno encara a leitura. Por outras palavras, se a criança cresce num ambiente onde vê pessoas em constante ato de ler – o jornal, revistas, obras literárias, onde há a preocupação de ler para que a criança ouça histórias, onde o objeto “livro” é algo que faz parte da decoração da sua casa, com certeza esta criança interiorizará perspetivas de leitura e do ato de ler. Tal não acontecerá com

uma criança que vive num meio sociocultural onde ninguém dá importância à leitura (Giasson, 1993).

Quando o leitor interage com o texto, há uma organização estruturante que o leitor ativa durante esta interação. Quanto mais conhecimentos tem, maiores serão as possibilidades de estar preparado para ler textos. Ou seja, mais facilmente o aluno estabelece relações entre o que já sabe e o que está a aprender de novo, mais rapidamente formula hipóteses e faz previsões sobre o significado do texto. Mas também é essencial que possam falar das suas experiências para aumentar a bagagem de conceitos e de vocabulário. Por isso, é importante que o professor mobilize a construção de conhecimentos e estimule o estabelecimento de relações entre os conhecimentos prévios do aluno e o que ele está a aprender de novo, contribuindo, assim, para a construção de significado do texto em estudo.

Em síntese, a compreensão da leitura está dependente de vários fatores: a experiência do leitor; o conhecimento que possui acerca do assunto; a consciência linguística da língua em que está a ler; a rapidez e capacidade de descodificação... e, acima de tudo, a eficaz mobilização de estratégias que ativam e desenvolvem a compreensão (Azevedo, 2007; Sim-Sim, 2006). Há que ensinar a compreender. A compreensão não é uma simples transposição do texto para a mente do leitor, mas uma construção de sentido que ele próprio faz (Giasson, 1993, p.35).

Por isso, é necessário que o professor seja capaz de ensinar a ultrapassar obstáculos, seja capaz de ensinar o aluno a reagir e não desistir à primeira dificuldade, uma vez que a aprendizagem da leitura é um processo complexo e, muitas vezes, desmotivador. As escolhas literárias do professor também podem contribuir para motivar e aprofundar as expectativas do leitor aprendiz. Neste sentido, há que fazer escolhas, de acordo com as particularidades dos alunos. Os professores têm acesso a múltiplos livros e textos informativos acerca do ensino da leitura. Porém, selecionar os textos mais adequados aos objetivos de ensino e necessidades dos alunos nem sempre é tarefa fácil.

Após termos identificado e explicitado os fatores relevantes da compreensão da leitura, vamos agora analisar as estratégias que podem se adotadas para que o ensino da compreensão se torne mais eficaz e forme leitores competentes.

2.2. O ENSINO DA COMPREENSÃO DA LEITURA

Tendo em conta o que já foi dito acerca da leitura, nunca é demais reforçar que “ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito, ou seja, dar às crianças as ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes” (Sim-Sim, 2007, pp 7- 8).

Por conseguinte, cabe ao professor ensinar estratégias para a compreensão autónoma de textos, recorrendo a recursos diversificados e adequados aos conteúdos a trabalhar em aulas. Sabendo que os recursos utilizados poderão atuar como estímulos e interagir com o processo cognitivo da aprendizagem, a diversificação dos mesmos proporcionará diferentes tipos de experiências de aprendizagem e ativará diferentes processos cognitivos.

Deste modo, aprender a ler fluentemente, ou seja, ter a capacidade de descodificar e atribuir significado às palavras, é condição primordial para se tornar leitor.

Outra condição que não deve ser descurada: o querer e gostar de ler. A motivação constitui um elemento-chave no ensino da leitura. Nos últimos anos, diversos estudos demonstraram a influência da motivação dos alunos no desempenho na leitura. Conforme analisado por Araújo e Lopes (2021), o estudo de Brandt, Sharp e Gardner (2021) demonstrou que a implementação dos sete princípios motivacionais conhecidos como Salient Seven – escolha, colaboração, controlo, desafio, autenticidade, tecnologia e recompensas – promoveu mudanças positivas na atitude dos alunos em relação à leitura, refletidas em maior entusiasmo, participação e tempo dedicado à atividade. Os autores sugerem que a adoção dessas estratégias, aliada à observação atenta das mudanças comportamentais, pode contribuir para ambientes de aprendizagem mais envolventes e eficazes. Estes estudos verificaram que, quando a motivação para ler é baixa, o desempenho na leitura geralmente diminui. Além disso, quando os alunos sentem pouca motivação para ler, dedicam menos tempo a esta tarefa e demoram mais tempo a adquirir e desenvolver competências de leitura.

É do conhecimento geral que os resultados dos estudos sobre a competência leitora têm gerado reflexões acerca das práticas pedagógicas, em contexto de aula, e consequentemente originaram a remodelação dos documentos curriculares com o surgimento das AE. Ainda durante o ano de 2024, foram divulgados os resultados do Programme for International Student Assessment (PISA), relativos ao desempenho dos

alunos portugueses. No domínio da leitura, verificou-se uma diminuição das pontuações médias, tanto em Portugal como na média dos países da OCDE. As raparigas destacaram-se com um desempenho superior ao dos rapazes neste campo, e 76,9% dos estudantes portugueses atingiram, pelo menos, o nível 2 de proficiência em leitura.

O programa PISA considera que o domínio da leitura e a literacia associada devem englobar todas as formas de interação dos cidadãos com textos, sejam estes em formato impresso ou digital. Destaca ainda o papel fundamental da leitura na aprendizagem ao longo da vida. A literacia de leitura é definida pelo programa da seguinte forma:

A compreensão, a utilização, a avaliação, a reflexão e o envolvimento com textos, com a finalidade de atingir objetivos, desenvolver os seus conhecimentos e potencialidades e participar na sociedade.

Como se pode observar na definição apresentada, é essencial promover um envolvimento ativo com os textos. As AE, no domínio da leitura, incentivam o ensino de uma variedade de textos, bem como a diversificação de estratégias e suportes de escrita, incluindo o recurso às novas tecnologias.

Neste contexto, a metodologia, a estratégia e o estilo de ensino de cada professor refletem-se nas atividades desenvolvidas em sala de aula. O papel do professor é fundamental na formação de leitores que leem por prazer e que mantêm viva a vontade de ler ao longo da vida. Embora se reconheça, cada vez mais, a importância do aluno como agente ativo no processo de aprendizagem, o professor continua a desempenhar um papel central no ambiente educativo.

Na escola, existe um espaço privilegiado para este desenvolvimento: a sala de leitura. Este espaço deve ser transformado num ambiente de aprendizagem, onde se proporcionem oportunidades para que os alunos desenvolvam os seus próprios comportamentos leitores. A autora Aurora Gil Bohórquez, no seu artigo “Leer en clase”³ (2014), menciona que a prática da leitura em voz alta é, praticamente, inexistente nas aulas e lamenta ter-se perdido esse hábito. Deixou de ser uma prioridade explicar técnicas de leitura, porque se dá maior relevância aos conteúdos gramaticais e às teorias da literatura, do que praticar uma leitura em voz alta coletiva que traria mais benefícios aos alunos. Neste sentido, a autora aponta diversos ganhos dessa prática, como por exemplo melhorias nas capacidades de concentração, expressão, confiança e enriquecimento do vocabulário e da imaginação.

³ <https://latintainvisible.wordpress.com/2014/08/12/leer-en-clase-2/>

2.2.1. ESTRATÉGIAS DE ENSINO E NÍVEIS DE COMPREENSÃO LEITORA

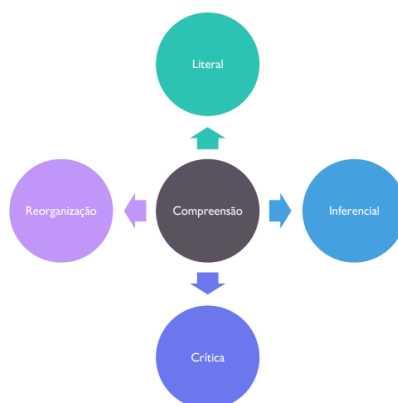
Dito isto, o professor deve planificar situações didáticas onde os alunos leiam e interpretem textos que ainda apresentam dificuldades, leiam e comentem textos para a sua compreensão, relacionem os textos com os conhecimentos dos alunos, utilizem esquemas e comparações para ajudar na representação mental da organização de conhecimentos. Para que o aluno encontre sentido no texto, é necessário que leia sabendo construir o(s) significado(s), pelo que o professor deverá ensinar o aluno a construir um leque de estratégias, para melhorar a compreensão de diversos tipos de textos. Neste sentido, torna-se importante explicar, identificar e aprofundar o conhecimento de um texto, para que se desenvolva a compreensão textual. É da interação entre estes elementos (leitor, texto, contexto, abordados anteriormente), envolvidos na compreensão da leitura, que o leitor pode sentir prazer ou desprazer no ato de ler. Subjacentes a estes elementos, podem existir três momentos que interagem e se interpenetram, no desenvolvimento da compreensão leitora: pré-leitura, leitura e pós-leitura defendido por vários autores, como, por exemplo Sim-Sim, (2007) e Viana (2010).⁴

De modo a promover o desenvolvimento da compreensão da leitura a diferentes níveis é fundamental por em prática as estratégias mais adequadas para o trabalho dos seguintes níveis que passamos a apresentar: *compreensão literal* - capacidade de localizar informação explícita presente no texto; *compreensão inferencial*- a formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona a leitura; *reorganização*- a sistematização, esquematização ou resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias a partir da informação que se vai obtendo de forma a obter uma síntese compreensiva da mesma; *compreensão crítica*- a formação de juízos próprios, com respostas de carácter subjetivo.

⁴ Referimos, a título de exemplo, os programas “Aprender a compreender torna mais fácil o saber” e “Aprender a compreender... Do saber ao saber fazer”, destinados a alunos do 3.º ao 6.º ano de escolaridade, porque nos parece exemplificar, de forma clara, como se operacionalizam estratégias de promoção do ensino da compreensão. Estes programas recorrem à Família Compreensão, um conjunto de personagens especialmente criado com o objetivo de conduzir o leitor à utilização das estratégias mais adequadas para a execução das tarefas, facultando-lhe instrumentos para dirigir a sua compreensão e corrigir lacunas e/ou dificuldades – tanto na leitura dos textos como na interpretação das perguntas que orientam essa leitura.

Figura 4
Viana e Ribeiro (2020).

Níveis de Compreensão Leitora



Devemos ter em conta que diversas estratégias contribuem no processo de leitura: apresentar antecipadamente a temática a ser lida no texto, ativando os conhecimentos prévios da criança; oferecer atividades que desenvolvam a compreensão lexical daquele tema; recorrer ao questionamento; fazer o resumo e a recapitulação do que foi lido; ensinar a elaborar esquemas, mapas conceituais, sublinhar, fazer anotações no texto, entre outros.

No entanto, estas estratégias devem ser treinadas, através de um ensino intencional e explícito, permitindo que o aluno adquira consciência dos mecanismos envolvidos na leitura para, depois, saber selecionar e saber aplicar as estratégias mais adequadas, perante um determinado texto e uma determinada finalidade (Amor, 2006).

Dado o número elevado de estratégias a ensinar, estas podem ser agrupadas conforme se apresenta na tabela seguinte:

Figura 5

Estratégias no processo de leitura. Fonte: Figueiredo (2004) – adaptado.

ESTRATÉGIAS	de organização	em ordem ao cronológico, espacial, hierárquico, indutivo, dedutivo, causa-efeito.
	de elaboração	formular perguntas, hipóteses e predições, gerar inferências e conclusões.
	de focalização	concentração da atenção nos aspectos que sejam relevantes para o propósito perseguido, distinguirem as ideias principais das secundárias.
	de integração	unir, num todo coerente, as partes da informação.
	de verificação	apreciar a consistência interna do texto

Esta organização revela a complexidade e a riqueza do processo de ensino da leitura. As estratégias não são apenas técnicas isoladas, mas sim ferramentas cognitivas que, quando bem aplicadas, potencializam a compreensão, a análise e a apreciação dos textos. Agrupá-las em categorias — *organização, elaboração, focalização, integração e verificação* — permite ao professor planejar de forma mais eficaz as suas práticas pedagógicas, adaptando-as às necessidades dos alunos e aos objetivos de aprendizagem.

Cada grupo de estratégias cumpre uma função específica no processo de leitura. As estratégias de organização ajudam os alunos a estruturar mentalmente a informação, facilitando a retenção e a compreensão global do texto. As estratégias de elaboração promovem o pensamento crítico, ao incentivar a formulação de hipóteses e inferências. As estratégias de focalização orientam a atenção para os elementos mais relevantes, enquanto as de integração permitem construir significados a partir de partes dispersas. Por fim, as estratégias de verificação desenvolvem a capacidade de avaliar a coerência e a consistência textual.

Ao reconhecer esta diversidade, o professor assume um papel fundamental na mediação entre o texto e o leitor. A sua intervenção não se limita à transmissão de conteúdos, mas estende-se à criação de condições para que os alunos se tornem leitores autónomos, críticos e reflexivos. Estando os alunos conscientes das estratégias a utilizar, o professor, como mediador, pode ir introduzindo outras e ensinar os alunos a regulá-las de acordo com o tipo de texto e o objetivo da leitura. Esta regulação consciente permite que os alunos desenvolvam competências metacognitivas, tornando-se mais eficazes na interpretação e análise dos textos. A sala de leitura, neste contexto, deve ser mais do que um espaço físico: deve ser um ambiente de descoberta, experimentação e prazer pela leitura, onde se cultivam hábitos e atitudes que favorecem a literacia ao longo da vida.

2.2.2. ESTRATÉGIAS DE ENSINO E TIPOS DE TEXTO

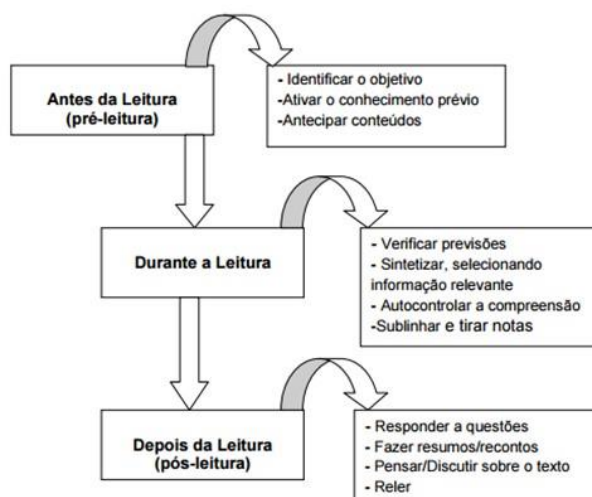
Recordamos que os textos são um fator preponderante para a compreensão da leitura. Os textos estão estruturados de várias formas e contêm elementos distintos, que condicionam ou facilitam a interpretação do leitor. É pelo esquema organizativo do texto, que varia conforme a sua tipologia e temática, que o leitor evoca os conhecimentos da sua experiência de vida e das leituras anteriores, que foi acumulando ao longo da vida. Assim, os comportamentos dos leitores tornam-se variados, conforme a distinção dos tipos de

textos. Por esta razão, é tão importante que o professor prepare diferentes atividades para o ensino da leitura, usando diferentes tipos de texto em sala de aula. Dependendo dos tipos de textos, existem algumas estratégias básicas de leitura que permitem orientar a recepção para se chegar à compreensão. Por exemplo, os três momentos fundamentais da ação de ler, nomeadamente pré-leitura, a leitura e pós-leitura (Sim-Sim, 2007) como ilustra o esquema seguinte:

Figura 6

Esquema dos três momentos fundamentais da ação de ler.

Fonte: Sim-Sim (2007) – adaptado.



Surgem vários procedimentos para desenvolver e avaliar a construção do significado. As estratégias que se utilizam *antes da leitura* ajudam a definir objetivos de leitura e ativar conhecimentos prévios. Geram expectativas no leitor sobre aquilo que vão ler e por esta razão é importante criar oportunidades de diálogo entre professores e alunos recorrendo a perguntas prévias, formulação de hipóteses, chuva de ideias, comentários... baseados na estrutura de um texto (o que conheço sobre o tema? O que quero aprender? o que aprendi?). *Durante a leitura*, o aluno é convidado a interrogar o próprio texto. Num primeiro momento, sugere-se que a leitura seja realizada pelo professor e sem interrupções. De seguida, passa-se para uma leitura de aprofundamento onde se identificam informações relevantes e acessórias, realizam-se inferências, juízos críticos sobre o que é lido, o que permite verificar o nível de compreensão do texto, conforme as competências dos alunos e ainda a integração de informação transmitida pelo texto nos conhecimentos prévios do leitor. *Depois da leitura*, de um modo geral, preconiza-se que o aluno seja capaz de responder a questões do texto e estando corretas irão revelar que o aluno compreendeu o texto. No entanto, essa ideia revela-se falsa, porque à semelhança do mencionado no capítulo da compreensão leitora, esta possibilita estruturar os

pensamentos dos alunos. O ensino da compreensão é um ensino de processos e é nesse momento que vamos privilegiar: que os alunos possam explicar a construção das suas respostas (corretas ou incorretas); as dificuldades sentidas e como lidaram com as mesmas.

Relativamente à necessidade de formar leitores eficientes, o professor deve variar os tipos de textos na sala de aula e conseqüentemente as estratégias e as ferramentas para a sua compreensão. Aquando do planeamento da leitura é necessário que o professor o faça tendo sempre presente a importância da escolha dos textos. De acordo com Taciana Ramos e Ernan Naranjo (2014), essa mesma escolha deve ser cuidadosa e cumprir requisitos. Segundo estes autores os textos devem: i) ser acessíveis e motivadores aos leitores; ii) ter a maior parte do vocabulário conhecida pelo leitor e as palavras desconhecidas devem permitir a sua descodificação para não colocar em causa a descodificação do texto; iii) ter em conta o conteúdo mais do que a forma; iv) ser portador de elementos cognitivos, mas também afetivos; v) por fim ter um nível de linguagem compatível com a zona de desenvolvimento dos leitores.

Assim, apresentam-se de seguida os tipos de texto, identificados numa perspetiva pedagógica e respetivas características, com base nas leituras realizadas para este efeito (Ramos, 2014; Naranjo, 2014; Sim-Sim, 2007).

Os Textos Técnico-Científicos têm como principal finalidade a transmissão de conhecimento. Caracterizam-se pela presença de uma linguagem especializada, tendencialmente científica, e pela ausência de recursos estilísticos. Neste tipo de texto, o leitor organiza a informação através da atenção dedicada ao tema, da identificação da ideia principal e de outras informações relevantes (como relações de causa/efeito ou problema/solução), confrontando-as com os seus conhecimentos prévios. Esta articulação entre o novo conteúdo e o saber já adquirido permite reformular o conhecimento anterior, compreender e reter a informação, promovendo, assim, a operação de entender.

Por sua vez, os Textos Literários visam proporcionar o prazer da leitura e estabelecer uma espécie de diálogo com o autor. São ricos em recursos estilísticos e expressivos, recriando imagens e explorando o mundo interior e subjetivo do emissor. A interpretação torna-se, por isso, essencial, uma vez que o leitor é convidado a construir sentidos, a partir de uma trama fictícia ou real, que pode suscitar reações emocionais. O significado, seja ele implícito ou explícito, deve ser discutido, favorecendo uma aprendizagem significativa.

Já os Textos Comunicativos apresentam traços da linguagem oral, o que potencia a expressividade da leitura em voz alta. Quando a sua função principal é estabelecer comunicação, o trabalho com este tipo de texto deve centrar-se na operação geral de compreender, promovendo a fluência e a interação verbal.

A necessidade de diversificação de estratégias vem ao encontro das AE na perspectiva de que exista uma formação consolidada de leitores. No final do 1.º CEB, no domínio da leitura, o aluno deve ser capaz de:

ler textos com características narrativas e descritivas, associados a diferentes finalidades (informativas, lúdicas, estéticas); distinguir nos textos características da notícia, da carta, do convite e da banda desenhada (estruturação, finalidade); ler textos com entoação e ritmo adequados; realizar leitura silenciosa e autónoma; mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto; identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto; exprimir uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma).

Destacam-se aqui os textos narrativos e descritivos, ficando os restantes tipos (expositivo, argumentativo e instrucional) reservados para os anos subsequentes.

Para se adquirir capacidades de compreensão leitora, como a interpretação de discursos, a seleção de informação e a identificação de intenções comunicativas, entre outras, há um intrincado relacionamento de contextos, nomeadamente pedagógicos, sociais, culturais e sobretudo pessoais.

Resumindo, o ensino de estratégias de compreensão de textos, não sendo uma “receita”, é um conjunto de ações e procedimentos, que abrangem vários elementos, como os objetivos, o planeamento da(s) ação(ões) que se desenvolvem para a sua consecução, assim como a sua avaliação e possível mudança (Sim-Sim, 2007; Solé, 2009).

3. SÍNTESE DE CAPÍTULO

Acabamos de ver as várias dimensões envolvidas na leitura e no ensino da leitura, evidenciando como a linguagem e a leitura são fundamentais para o desenvolvimento pessoal, social e acadêmico. Destacamos as competências subjacentes ao ato de ler, com ênfase especial na fluência bem como as diferentes modalidades de leitura, dando particular destaque à leitura em voz alta que constitui o foco do nosso projeto de investigação.

Num segundo momento, valorizamos as estratégias de ensino da leitura tendo em consideração quer os diferentes níveis de compreensão leitora quer os diferentes tipos de texto.

A seguir, veremos como toda essa informação foi mobilizada na concepção e implementação de um projeto de investigação sobre as relações entre a leitura em voz alta e a compreensão leitora, procurando demonstrar de que forma as práticas de leitura em voz alta podem potenciar o desenvolvimento global dos alunos e a sua competência leitora.

CAPÍTULO II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

1. LEITURA EM VOZ ALTA: E A COMPREENSÃO?

Nesta segunda parte, apresenta-se os princípios metodológicos que sustentam a estruturação do projeto. Para tal, serão expostos a problemática, os objetivos e a questão de investigação que orienta o estudo.

Adicionalmente, será enquadrada a investigação-ação como metodologia adotada, identificados os participantes envolvidos, descritos os instrumentos de recolha de dados e explicitado o modo como será realizado o seu tratamento, com vista à obtenção de resultados que permitam a formulação de algumas considerações.

Este projeto incide numa investigação centrada em três eixos principais:

- Processos de aquisição de competências nos domínios da oralidade, compreensão e leitura;
- Metodologias de ensino articuladas com percursos didáticos que favoreçam o desenvolvimento da expressão oral e da compreensão textual;
- Contextos comunicativos, considerando que a intervenção ocorre em ambiente de sala de aula e que será promovida uma diversidade discursiva através das produções dos alunos.

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Dominar o código da leitura não garante, por si só, a compreensão do texto, embora, como já referido, seja uma condição necessária. A formulação de perguntas sobre os textos lidos constitui uma das estratégias mais utilizadas tanto no ensino como na avaliação da compreensão leitora. No entanto, esta dupla utilização pode gerar equívocos. Um dos mais comuns é considerar que as perguntas, por si só, ensinam a compreender. Outro é assumir que a resposta correta a uma determinada pergunta equivale à compreensão do texto.

Se a ação do professor se limitar à correção e classificação das respostas, este procedimento assume um carácter essencialmente avaliativo, não assegurando, por si só, o desenvolvimento das competências de leitura (Giasson,1993). Se o objetivo for aprofundar a compreensão leitora, então a prática de responder a perguntas como “qual é a ideia principal desta passagem?” revela-se insuficiente. A investigação demonstra que esta abordagem não melhora de forma consistente a identificação da ideia principal nem a compreensão global do texto. Quando se privilegia excessivamente essa dimensão, outras características textuais fundamentais — como a estrutura narrativa, a hierarquia da informação, o tom e o uso da linguagem expressiva — tendem a ser negligenciadas.

Neste contexto, e no exercício das minhas funções como professora do ensino básico, este estudo surge da necessidade de incentivar os alunos a ultrapassar uma leitura superficial, promovendo uma abordagem mais profunda e significativa dos textos, fundamental igualmente para a realização de atividades de leitura em voz alta.

Os participantes nesta investigação são a professora titular da turma (também investigadora) e vinte alunos do 3.º ano de escolaridade do 1.ºCEB, numa escola pública. A turma inclui dois alunos que beneficiam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Um dos alunos apresenta antecedentes de prematuridade e hidrocefalia pós-hemorragia cerebral (pré-natal), tendo sido submetido à colocação de um shunt VP no 7.º dia de vida. Manifesta alterações no desenvolvimento motor, com hemiparesia esquerda e limitações no membro superior esquerdo, embora o utilize em algumas atividades bilaterais. O outro aluno apresenta um quadro de Perturbação Hiperativa e Défice de Atenção, bem como Perturbação da Aprendizagem específica, com défices moderados na leitura (dislexia) e na escrita (disortografia).

Ao longo do ano letivo de 2023-2024, o trabalho desenvolvido com esta turma centrou-se na leitura estruturada de diferentes tipos e géneros de texto — narrativo, poético, conto

e notícia — com o objetivo de promover uma leitura mais significativa. Para tal, foram mobilizadas diversas estratégias didáticas que visaram não apenas a compreensão textual, mas também o envolvimento ativo dos alunos no processo de leitura.

As atividades foram concebidas para estimular a interpretação, a reflexão e a expressão oral, permitindo aos alunos explorar os textos em profundidade. Além disso, duas intervenções de leitura culminaram na produção de um material como produto final — seja uma gravação, uma apresentação ou uma recriação textual — reforçando a ligação entre leitura, compreensão e expressão criativa.

Esta abordagem integrada permitiu observar progressos significativos na forma como os alunos se relacionam com os textos, revelando maior autonomia, consciência linguística e capacidade de interpretação. A leitura deixou de ser apenas uma tarefa escolar para se tornar uma experiência de construção de sentido, com impacto no desenvolvimento das competências comunicativas e na formação de leitores mais críticos e participativos.

2. PROBLEMA, OBJETIVOS E QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

Segundo Morais (2013), o início de uma investigação deve partir da descrição pormenorizada do problema, de forma que este seja facilmente compreendido tanto pelo investigador como pela comunidade científica envolvida na sua resolução. O autor acrescenta que um problema de investigação corresponde a uma questão cuja resposta é desconhecida e que se torna cientificamente relevante quando contribui para alcançar os objetivos definidos, gera benefícios para a comunidade e conduz à construção de novo conhecimento.

A escolha de uma temática para investigação constitui, por isso, um momento exigente, que requer um olhar atento sobre o contexto educativo e uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. A leitura, enquanto competência transversal e fonte de conhecimento e prazer, assume-se como uma das missões fundamentais no 1.º CEB. A sua aprendizagem não se limita à descodificação; exige compreensão, envolvimento e reflexão.

Neste sentido, a presente investigação tem como propósito explorar a relação entre a leitura em voz alta e a compreensão leitora, partindo da constatação de que o trabalho em sala de aula deve ser encarado como uma oportunidade privilegiada para desenvolver competências leitoras. Pretende-se, assim, promover estratégias que favoreçam a interpretação, a fluência e o envolvimento ativo dos alunos no processo de leitura.

A curiosidade em compreender, de forma mais aprofundada, como se processa a compreensão leitora e qual o contributo da leitura em voz alta neste momento crucial da aprendizagem foi um dos principais motores para o desenvolvimento deste projeto.

Para orientar a investigação, foram definidos os seguintes objetivos:

- Analisar a interdependência entre a leitura em voz alta e a compreensão da leitura;
- Explicitar a importância da leitura em voz alta em sala de aula e a sua contribuição para a compreensão textual;
- Treinar a leitura em voz alta como prática regular e estruturada;
- Aplicar diferentes estratégias didáticas de compreensão leitora.

Os dois primeiros são claramente mais voltados para a investigação e os terceiro e quarto objetivos têm um determinado pendor pedagógico.

Estes objetivos emergem da questão de investigação central:

Que interdependência existe entre a leitura em voz alta e a compreensão textual?

Para dar resposta a esta questão e alcançar os objetivos propostos, foi estabelecido o paradigma metodológico da investigação, assente na investigação-ação, pela sua natureza reflexiva, colaborativa e transformadora.

2.1. METODOLOGIA DE ESTUDO

Para Morais (2013), investigar diz respeito a uma prática de procura da verdade ou realidade para o qual contribui o pensamento reflexivo, é “um processo de construção do conhecimento, ou ainda, uma forma de validar ou refutar conhecimento existente” (p. 2) para resolver problemas, aprofundar conceitos ou construir novos conhecimentos.

Entre os diferentes tipos de investigação para as quais se deve definir um problema e percorrer diferentes etapas, encontramos a investigação-ação, sendo esta a natureza da presente investigação que teve por base a planificação de algumas estratégias promotoras da leitura em voz alta, a sua implementação e observação e, posteriormente, a reflexão sobre a mesma. No seio das demais definições é consensual que a investigação-ação é o tipo de investigação que mais se relaciona com a educação. Tal situação é justificada por Coutinho (2013) quando explica que a escola é um local propício a incertezas, anseios e problemas e que, através da investigação-ação, os professores procuram contribuir para melhorar a sua prática educativa. Segundo o mesmo autor, são características da investigação-ação o facto de esta ser participativa e exigir a colaboração de todos os intervenientes no processo, e facto de ser prática e interventiva em oposição às metodologias mais teóricas, o facto de ser cíclica e auto-avaliativa, permitindo ajustes e alterações no decorrer da mesma. Para Bogdan e Biklen (1993), citados por Janeiro (2014), a investigação-ação diz respeito ao tipo de investigação que “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p. 24). Neste tipo de abordagem, o investigador abandona o papel de mero observador e assume uma postura mais participativa. Trata-se de uma metodologia de pesquisa essencialmente prática, cujo objeto de estudo é uma situação social analisada de forma sistemática e aprofundada, com o intuito de promover melhorias através da sua análise crítica. Janeiro (2014) reforça que esta metodologia deve ser encarada com rigor, dada a sua exigência, salientando que “o investigador que se propõe a utilizar esta metodologia, deve ser capaz de planejar, atuar, observar e refletir, com o objetivo de melhorar o conhecimento prático de determinada situação no contexto concreto onde desenvolve o seu estudo” (p. 25).

2.2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA, SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

De acordo com o pretendido na presente investigação, foram diversos os métodos e instrumentos de recolha de dados utilizados, com vista a aceder de forma clara e rigorosa às informações desejadas. Contudo, antes de se descreverem os procedimentos adotados, importa compreender o conceito de recolha de dados. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), a recolha de dados “consiste em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de informação incluídas na amostra.” Pombal, Lopes e Barreira (2008) acrescentam que os métodos de recolha de dados a serem escolhidos para uma determinada questão de partida dependem da problemática envolvente, “sendo vital enfatizar que não é a metodologia que determina a pesquisa” (p. 10).

Neste contexto, foram privilegiados dois métodos principais: a observação direta participante e a observação indireta. No que diz respeito à observação direta, de acordo com Mendes et al. (2012), esta requer uma metodologia própria, na qual o observador recolhe, organiza, analisa e relata a informação obtida. Assim, foram utilizadas notas de campo para registar os comportamentos dos alunos e o seu desempenho face às estratégias implementadas em sala de aula, particularmente no âmbito do trabalho sobre a leitura em voz alta.

A observação indireta foi realizada através da gravação áudio das leituras dos alunos, o que permitiu uma escuta atenta e repetida, essencial para identificar com maior precisão dificuldades de pronúncia, hesitações, entoações e expressividade. Paralelamente, foram utilizadas grelhas de observação, construídas com base em critérios previamente definidos, que permitiram sistematizar as respostas dos alunos de forma estruturada, tanto ao nível da leitura oral como da compreensão textual.

A triangulação dos dados — notas de campo, grelhas e registos áudio — permitiu uma análise mais robusta e fundamentada, contribuindo para uma compreensão aprofundada das competências dos alunos e do impacto da mediação pedagógica na sua evolução. Esta abordagem está em consonância com os princípios da investigação qualitativa e da investigação-ação (Lewin, 1946; Kemmis & McTaggart, 2005), que valorizam a reflexão crítica sobre a prática e a transformação do contexto educativo.

3.DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

Com base na questão de investigação — **Que interdependência existe entre a leitura em voz alta e a compreensão textual?** — delinear-se percursos didáticos que permitissem explorar esta relação de forma prática e reflexiva. Através da implementação de atividades centradas na leitura em voz alta, procurou-se observar como esta prática influencia os processos de construção de sentido, a fluência leitora e a capacidade de interpretar textos de forma crítica e autónoma. As estratégias adotadas foram planificadas para promover momentos de leitura individual, partilhada e orientada, integrando também o uso de gravações, releituras, exploração de vocabulário e representações gráficas. Estes percursos foram concebidos não apenas como instrumentos de recolha de dados, mas sobretudo como oportunidades de aprendizagem significativa, nas quais os alunos puderam desenvolver competências de leitura e compreensão textual.

3.1. PERCURSOS DIDÁTICOS PARA A LEITURA EM VOZ ALTA

Com o objetivo de analisar diferentes estratégias de promoção da compreensão leitora associada à leitura em voz alta, foram desenvolvidos quatro percursos pedagógicos distintos, cada um com características e finalidades específicas. Estes percursos permitiram, assim, observar o impacto da mediação docente, a importância da preparação para a leitura e a eficácia de diferentes abordagens no desenvolvimento das competências dos alunos.

Deste modo, os percursos I e II incluíram um momento sem intervenção do professor e outro com intervenção, permitindo comparar os desempenhos dos alunos em ambas as situações. Nestes percursos, avaliou-se, portanto, o impacto da presença ou ausência do professor na mediação das atividades: um centrado na compreensão textual e outro na leitura em voz alta. Estes dois primeiros percursos evidenciam, assim, a relevância da ação docente e a diferença que esta faz, com resultados que refletem o desempenho dos alunos em cada caso.

Por sua vez, os percursos III e IV tiveram como objetivo desenvolver um trabalho articulado e constante entre professor e alunos, promovendo competências de compreensão associadas à leitura em voz alta. Tal como nos anteriores, envolveram atividades de compreensão textual e momentos de leitura em voz alta, contudo, assumem

especial relevância por favorecerem, progressivamente, a autonomia dos alunos na leitura e na compreensão dos textos.

O percurso I incidiu na realização de uma ficha de leitura do texto *“Uma história à solta na minha rua”* de António Torrado (v. apêndice A). A proposta consistiu em comparar os resultados obtidos pelos alunos em dois momentos: leitura autónoma (sem mediação da professora) e leitura guiada (com leitura prévia pela professora). O objetivo foi avaliar os efeitos da mediação docente na compreensão leitora, com base em cinco perguntas-chave, analisando as diferenças de desempenho entre as duas situações. Essas perguntas permitiram explorar diferentes níveis de compreensão, evidenciando a importância do papel do professor. O meu propósito foi mostrar que a mediação do professor é determinante para a forma como os alunos interpretam o texto e desenvolvem a sua compreensão.

Seguiu-se o percurso II com uma atividade centrada na leitura da notícia *“Menino a estudar comove o Mundo”* (v. Apêndice B), selecionada por se articular com o projeto em curso na escola, intitulado *“Crianças no Mundo”*. A leitura inicial foi realizada pelos alunos, sem intervenção da docente, sendo gravada para posterior análise conjunta. Após a reflexão com os alunos, procedeu-se à leitura expressiva pela professora e de um diálogo com os alunos, permitindo avaliar o impacto da mediação na interpretação e compreensão do texto. O objetivo foi verificar como a leitura em voz alta feita pelo professor poderá contribuir para melhorar o desempenho dos alunos quer ao nível da própria leitura em voz alta quer ao nível da compreensão do texto.

O percurso III envolveu o trabalho com um guião estruturado (v. Apêndice C) para promover a compreensão textual, abrangendo dois tipos de textos: poético e narrativo. A elaboração do guião seguiu as orientações presentes num documento intitulado *Linhas de Leitura Sugestões Didáticas*, de Maria Elisa Sousa feito a partir do livro *“Um Bosque de Palavras”*, de José António Gomes, e incluiu questões de antecipação, exploração de conteúdos, expressão de opiniões, ilustrações e preenchimento de esquemas. Esta abordagem visou preparar os alunos para a leitura expressiva e a gravação das suas leituras, consolidando competências de leitura em voz alta.

Por fim, desenvolveu-se o percurso IV a partir do conto *“A Ponte”*, do livro *Flor Azul*, de Ilse Losa, também com base num guião pedagógico (v. Apêndice F). Este percurso valorizou a preparação e antecipação da leitura, a análise das personagens, a exploração emocional e a produção de registos gráficos. Incluiu ainda momentos de leitura expressiva do professor (acompanhada de música de fundo para reforçar a dimensão estética) e

experimentação de diálogos em pequenos grupos. O processo culminou com a construção da história para apresentação em formato *Kamishibai*, promovendo uma aprendizagem colaborativa e significativa.

Estes quatro percursos (v. tabela 1) constituem a base para a análise que se segue, permitindo compreender de que forma diferentes estratégias pedagógicas influenciam a compreensão leitora e o envolvimento dos alunos no processo de leitura em voz alta.

Tabela 1

Tabela com a descrição dos percursos.

Percursos	Texto trabalhado	Objetivos da atividade
PERCURSO I	<i>“Uma história à solta na minha rua”</i> de António Torrado.	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar os efeitos da mediação docente na compreensão leitora, analisando diferenças de desempenho entre situações com e sem intervenção do professor. - Demonstrar a importância da mediação do professor na interpretação e desenvolvimento da compreensão do texto pelos alunos.
PERCURSO II	Notícia <i>“Menino a estudar na rua comove o Mundo”</i> .	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar como a leitura em voz alta do professor contribui para melhorar a leitura e a compreensão dos alunos.
PERCURSO III	<i>“As Portas”, de Álvaro Magalhães, integrado na obra “Limpa-palavras e outros poemas”.</i> <i>“Há portas e portas” integrado no livro “Um Bosque de Palavras”, de José António Gomes.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a compreensão textual através do uso de um guião estruturado para textos poéticos e narrativos. - Desenvolver competências de leitura expressiva e gravação das leituras pelos alunos. - Estimular a antecipação, exploração de conteúdos, expressão de opiniões e organização das ideias por meio de esquemas e ilustrações.
PERCURSO IV	<i>“A Ponte”, do livro Flor Azul, de Ilse Losa.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a antecipação e análise do conto “A Ponte”, explorando personagens e emoções. - Estimular a expressão criativa através de registos gráficos e diálogos em grupo. - Desenvolver leitura expressiva com apoio estético (música) e colaboração na construção da história em formato <i>Kamishibai</i>.

Apresentam-se, de seguida, os percursos efetuados, separando em duas subsecções, considerando as especificidades de cada um.

3.1.1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS PERCURSOS DIDÁTICOS I E II

Os dois primeiros percursos didáticos efetuados tiveram, como já foi dito anteriormente, um momento em que os alunos trabalharam sem o acompanhamento da professora e outro momento em que os alunos trabalharam com o seu acompanhamento. O nosso objetivo foi verificar que diferenças poderiam existir entre esses dois momentos. É precisamente sobre isso que vamos agora apresentar os resultados obtidos e proceder à sua análise de forma adequada.

Percurso Didático I

Com este primeiro percurso didático propõe-se uma análise comparativa dos resultados obtidos pelos alunos após a realização de uma ficha de leitura do texto "Uma história à solta na minha rua" de António Torrado. A comparação é feita entre dois momentos distintos: leitura autónoma (sem mediação da professora) e leitura guiada (com leitura prévia pela professora). O objetivo deste estudo é avaliar o impacto da mediação docente na compreensão leitora dos alunos, com base em cinco perguntas-chave da ficha de leitura (v. tabela 2). Duas dessas perguntas são de nível literal, uma de reorganização e duas de nível inferencial (v. tabela 2), pois tivemos a preocupação de contemplar todas estas dimensões, reconhecendo, conforme apresentado no enquadramento teórico, a sua relevância para o desenvolvimento das competências de compreensão leitora nos alunos.

Tabela 2

Tabela com as perguntas e o nível de compreensão.

Perguntas da ficha	Nível de compreensão
1. Em que altura do dia se passa a história do texto?	Compreensão inferencial
2. Ordena as afirmações de 1 a 5, de acordo com a sequência de acontecimentos do texto.	Reorganização
3. O que levou o narrador a pensar que tinha sido insultado pelo bombeiro?	Compreensão literal
4. Quem acabou por dar os esclarecimentos de que o narrador precisava?	Compreensão literal
5. Explica o significado da palavra "afadigado".	Compreensão inferencial

Após o preenchimento da primeira ficha de leitura, a professora procedeu à sua correção sem revelar as respostas aos alunos, uma vez que o segundo passo previsto seria a leitura do texto pela professora, seguida de uma conversa coletiva sobre a história. Posteriormente, os alunos voltariam a responder às mesmas questões, permitindo uma comparação entre as interpretações autónomas e aquelas mediadas pela leitura orientada.

Para efeitos de análise futura, as respostas dos alunos foram registadas numa grelha individual (v. tabela 3).

Tabela 3

Grelha com o registo das respostas dos alunos.

Pergunta 1 Em que altura do dia se passa a história do texto?	Pergunta 2 Ordena as afirmações de 1 a 5, de acordo com a sequência de acontecimentos do texto.	Pergunta 3 O que levou o narrador a pensar que tinha sido insultado pelo bombeiro?	Pergunta 4 Quem acabou por dar os esclarecimentos de que o narrador precisava?	Pergunta 5 Explica o significado da palavra "afadigado".
Ao final do dia- 1 À tarde-2 À noite- 5 De dia -1 De madrugada- 1 Em casa - 1 Na minha rua -1 No dia em que o macaco fugiu- 1 Nenhuma resposta -0	8 responderam corretamente 7 responderam incorretamente Parcialmente correto (admiti que havia trocas de ...)	7 alunos entenderam que a resposta "Não senhor macaco" foi um insulto. 6 não souberam justificar o insulto. 1 aluno não entendeu a pergunta porque respondeu "O narrador levou uma escada." A expressão "levar alguém a fazer algo" é desconhecido do aluno. 1 aluno respondeu de forma incorreta.	6 responderam corretamente 1 não respondeu 8 não responderam corretamente	Significados da palavra afadigado *
8 alunos encontraram facilmente a resposta, 1 não respondeu e os restantes não sabiam a resposta	8 responderam sem ir ao texto e os restantes precisaram de ir ao texto.	Todos responderam.	Todos responderam exceto 1.	2 alunos não responderam, 2 já conheciam o significado e os restantes leram a frase para entenderem o significado
1 resposta correta 7 respostas parcialmente corretas 7 respostas incorretas	8 respostas corretas 4 respostas parcialmente corretas (houve troca de duas afirmações) 1 resposta parcialmente correta (houve troca de 3 afirmações). 2 respostas em que os alunos só acertaram 1 afirmação.	7 respostas corretas 6 respostas incompletas porque não justificaram o tipo de insulto. 2 respostas incorretas.	6 respostas corretas 8 respostas incorretas 1 sem resposta	6 respostas corretas (cansativo e cansado) 7 respostas incorretas

Este documento apresenta uma análise das respostas dos alunos à ficha de leitura relativa ao texto *"Uma história à solta na minha rua"*, lido autonomamente pelos alunos, sem leitura prévia orientada pela professora. As questões propostas abordavam diversos níveis de compreensão leitora, incluindo a sequência de acontecimentos, o significado de palavras e a interpretação de frases específicas.

Após questionar os alunos sobre as suas respostas, surgiram reflexões sobre a ausência de uma leitura orientada pela professora, que poderá ter influenciado significativamente as respostas deles. Sem uma mediação inicial, os alunos dependeram exclusivamente da sua própria interpretação, o que se traduziu em respostas por vezes incorretas ou apenas parcialmente corretas. De acordo com os dados recolhidos (ver figura 9), verifica-se que, no que respeita à compreensão geral do texto, a maioria dos alunos conseguiu responder

corretamente às questões mais básicas, como a sequência dos acontecimentos. No entanto, alguns demonstraram dificuldades em justificar as suas respostas, o que revela lacunas na compreensão profunda do texto.

Relativamente à interpretação de frases, observou-se uma variação significativa nas respostas. Por exemplo, sete alunos interpretaram a expressão "Não senhor macaco" como um insulto, enquanto seis não conseguiram justificar essa leitura, evidenciando dificuldades na inferência e na interpretação contextual. Já a palavra "afadigado" foi alvo de múltiplas interpretações. A maioria dos alunos associou-a a termos como "cansado" ou "cansativo", com base no contexto da frase. As justificações apresentadas incluíram:

- Desaparecimento de animais – interpretação baseada nos acontecimentos da narrativa;
- Tempo muito chuvoso – ausência de explicação;
- Muito medo – justificação com base na frase “que vejo?”, que antecipa os acontecimentos;
- Calmo – dedução a partir do contexto em que o narrador regressa a casa;
- Fada – associação etimológica com a palavra “afadigado”;
- Dia cansativo – dedução contextual relacionada com o regresso a casa;
- Cheio, cansativo – substituição da palavra por sinónimos que fizeram sentido na frase;
- Cansativo – interpretação contextual;
- Cansativo – substituição direta da palavra, com sentido na frase;
- Cansativo – associação com expressões comuns do quotidiano;
- Cansado – associação ao cansaço habitual após o regresso a casa;
- Cansado – recordação do significado noutra contexto;
- Cansado – conhecimento prévio da palavra, adquirido em contexto familiar.

A dificuldade em compreender expressões idiomáticas ou construções mais complexas também se revelou um obstáculo. Um exemplo disso é a expressão “levar alguém a fazer algo”, que não foi compreendida por um dos alunos.

Um dado relevante que complementa esta análise é o número de vezes que os alunos leram o texto. Este aspeto é particularmente significativo, pois a frequência de leitura parece estar diretamente relacionada com a profundidade da compreensão demonstrada. A leitura única pode ter limitado a capacidade de alguns alunos de captar nuances do

texto, enquanto a leitura repetida contribuiu para interpretações mais fundamentadas. O facto de apenas um aluno ter lido o texto três vezes sugere que a maioria não recorreu à releitura como estratégia de compreensão, o que pode ter influenciado negativamente a qualidade das respostas.

A leitura autónoma permitiu aos alunos desenvolver interpretações próprias do texto, promovendo a sua autonomia. Contudo, essa liberdade interpretativa resultou, em alguns casos, numa compreensão limitada ou divergente. Os dados sugerem que, embora a leitura independente possa fomentar competências importantes, a mediação da professora continua a ser essencial para assegurar uma compreensão mais precisa e homogénea. Uma leitura orientada teria possibilitado o esclarecimento de dúvidas e a construção de significados mais consistentes entre os alunos.

Num segundo momento e após a leitura do texto pela professora, observou-se uma melhoria significativa na compreensão geral por parte dos alunos (v. tabela 4).

Tabela 4

Grelha com o registo das respostas dos alunos.

Pergunta 1 Em que altura do dia se passa a história do texto?	Pergunta 2 Ordena as afirmações de 1 a 5, de acordo com a sequência de acontecimentos do texto.	Pergunta 3 O que levou o narrador a pensar que tinha sido insultado pelo bombeiro?	Pergunta 4 Quem acabou por dar os esclarecimentos de que o narrador precisava?	Pergunta 5 Explica o significado da palavra "afadigado".
Ao final do dia- 3 À tarde- 5 À noite- 7	12 responderam corretamente 3 responderam incorretamente	11 alunos entenderam que a resposta "Não senhor macaco" foi um insulto. 4 não souberam justificar o insulto.	9 responderam corretamente 6 não responderam corretamente	Significados da palavra afadigado *
Todos responderam.	12 responderam sem ir ao texto e os restantes precisaram de ir ao texto.	Todos responderam.	Todos responderam.	Todos responderam.
3 respostas corretas 12 respostas parcialmente corretas	12 respostas corretas 2 respostas parcialmente corretas (houve troca de duas afirmações) 1 resposta incorreta	11 responderam corretamente 4 respostas incompletas	9 respostas corretas 6 respostas incorretas	12 respostas corretas 3 respostas incorretas

Este resultado sugere que a leitura guiada contribuiu para uma clarificação mais eficaz da sequência dos acontecimentos, promovendo uma leitura mais estruturada e acessível. Além da melhoria nas respostas, verificou-se também uma alteração no número de vezes que os alunos leram o texto. Enquanto na fase inicial 8 alunos tinham lido o texto uma vez, 8 duas vezes e 1 três vezes, após a leitura orientada pela professora, 13 alunos leram o texto apenas uma vez e 2 alunos leram duas vezes. Esta mudança pode indicar que a leitura feita pela professora funcionou como um apoio suficiente para muitos alunos, reduzindo a necessidade de releitura individual. Por outro lado, também pode refletir uma maior confiança na compreensão do texto após a mediação, o que reforça o papel da leitura guiada como facilitadora da construção de sentido. No que respeita à interpretação

da frase “Não senhor macaco” como um insulto, 11 alunos reconheceram o seu carácter ofensivo, embora 4 não tenham conseguido justificar adequadamente essa interpretação. Este dado revela que, apesar da leitura orientada ter facilitado a identificação do insulto, persiste a necessidade de desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos, nomeadamente na justificação das suas respostas. Relativamente à palavra “afadigado”, a maioria dos alunos associou-a a expressões como “cansado” ou “dia cansativo”. Este resultado demonstra que a leitura pela professora teve um papel relevante na construção do significado da palavra, embora se mantenham algumas variações interpretativas, o que é natural num processo de aprendizagem em desenvolvimento. Apesar da melhoria geral, alguns alunos continuaram a revelar dificuldades na compreensão de expressões idiomáticas ou construções mais complexas. A expressão “levar alguém a fazer algo” não foi plenamente compreendida por todos, o que indica que, mesmo com mediação, certas estruturas linguísticas exigem um trabalho mais aprofundado e sistemático.

A comparação com os resultados obtidos na leitura autónoma permite retirar conclusões relevantes. Na leitura independente, os alunos demonstraram maior diversidade nas interpretações e maior número de respostas incorretas ou incompletas. Já na leitura guiada, verificou-se uma maior uniformidade e correção nas respostas, evidenciando o papel fundamental da mediação docente na promoção de uma compreensão mais precisa e partilhada do texto. De um modo geral, pode dizer-se que a leitura orientada pela professora teve um impacto positivo na compreensão do texto, resultando em respostas mais corretas e interpretações mais consistentes. No entanto, persistem áreas que requerem atenção, como a justificação das respostas e a compreensão de expressões idiomáticas. A dificuldade aqui persiste porque as expressões idiomáticas envolvem um trabalho mais regular. Estes dados reforçam a importância de uma abordagem equilibrada entre a promoção da autonomia leitora e a mediação pedagógica, essencial para o desenvolvimento das competências de leitura dos alunos.

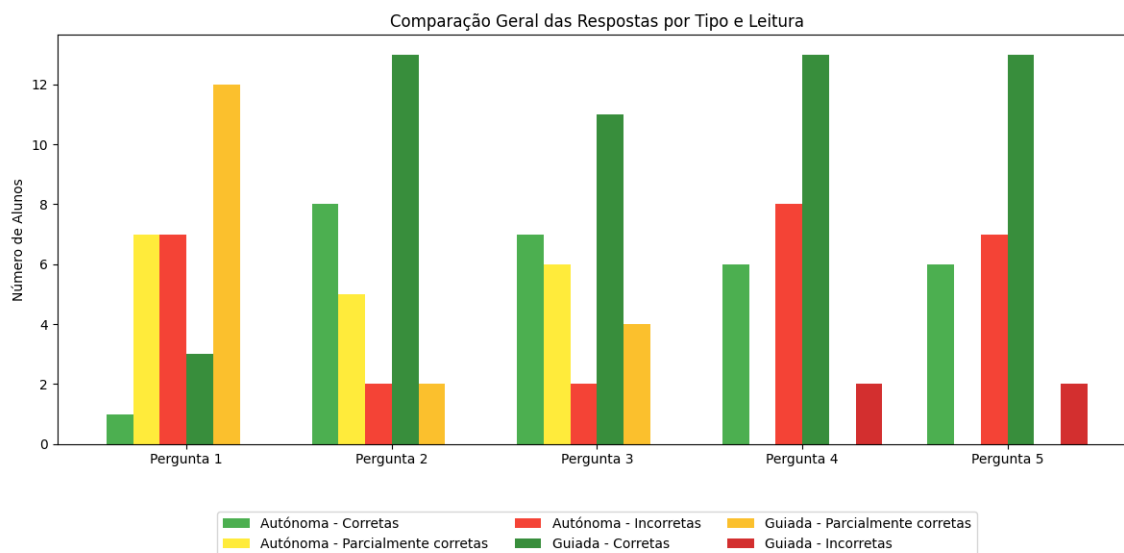
O gráfico (v. figura 7) abaixo apresenta uma síntese visual dos resultados obtidos nos dois momentos distintos de leitura — autónoma e guiada pela professora — considerando todas as perguntas da ficha de leitura. Evidencia de forma clara que:

- A **leitura guiada** aumentou significativamente o número de respostas **corretas** em todas as perguntas.
- As **respostas incorretas** diminuíram ou desapareceram por completo após a mediação da professora.

- A **justificação e interpretação** melhoraram, embora ainda haja espaço para aprofundar a compreensão de expressões idiomáticas e justificar inferências.

Figura 7

Gráfico comparativo das respostas dos alunos.



A leitura guiada pela professora teve um impacto positivo na compreensão do texto por parte dos alunos. Em todas as perguntas analisadas, verificou-se um aumento substancial no número de respostas corretas e uma diminuição nas respostas incorretas. No entanto, apesar da melhoria geral, continuam a verificar-se dificuldades na justificação das respostas e na interpretação de expressões idiomáticas, o que evidencia a necessidade de reforçar o trabalho sobre estas competências específicas.

Estes resultados reforçam a importância da mediação docente como elemento facilitador da compreensão leitora, promovendo uma interpretação mais precisa e uniforme do texto. Ao mesmo tempo, sublinha-se o valor da autonomia leitora como parte integrante do desenvolvimento das competências de leitura, devendo ambas as abordagens ser articuladas de forma equilibrada no processo de ensino e aprendizagem.

Importa, contudo, ressaltar que alguns fatores, que nós não controlamos, podem condicionar os resultados, nomeadamente o facto de usarmos o mesmo texto ou o trabalho com diferentes tipos e géneros textuais e também o grau de complexidade do texto. Temos consciência de que, se o teste tivesse sido feito com um texto diferente, poderíamos avaliar melhor a real evolução dos alunos, porque neste caso eles já estavam influenciados pelas leituras que tinham feito anteriormente do texto.

Percurso Didático II

A seleção da notícia “Menino a estudar na rua comove o Mundo” (v. apêndice B) revelou-se particularmente adequada ao projeto em curso na minha escola, intitulado “Crianças no Mundo”, por razões de natureza pedagógica e formativa. Em primeiro lugar, a sua temática está em consonância com os conteúdos lecionados, o que favorece uma articulação eficaz entre o saber teórico e a realidade concreta. Simultaneamente, constitui uma oportunidade para aferir competências de leitura e compreensão, permitindo identificar áreas que carecem de intervenção didática. Para além disso, o conteúdo da notícia potencia o envolvimento emocional e social dos alunos, promovendo valores essenciais como a empatia, a justiça e a solidariedade.

Foi neste enquadramento que se desenvolveu a atividade, que consistiu na leitura da notícia por parte dos alunos, sem qualquer intervenção inicial da docente. Antes da realização da tarefa, foram dadas aos alunos instruções específicas que orientaram o processo de leitura e permitiram uma abordagem mais segura e consciente ao texto. As instruções foram as seguintes:

- Leiam silenciosamente 3 vezes (5 alunos);
- Sublinhem as palavras que não entenderam e tentem perceber o seu significado com apoio da docente, para se sentirem mais seguros ao lerem;

Quanto às etapas desta atividade, foram três. Em primeiro lugar, cada aluno leu o texto em voz alta, sendo a leitura gravada pela docente. Posteriormente, o próprio docente procedeu à leitura. Finalmente, os alunos (5 alunos) voltaram a ler em voz alta, com nova gravação.

A seguinte tabela (v. tabela 5) apresenta o progresso dos alunos, detalhando duas etapas distintas. Num primeiro momento, os alunos leram o texto individualmente, sem qualquer intervenção do professor. Após esta leitura inicial, ouviram as suas próprias gravações e participaram num diálogo orientado pelo professor, que também leu a notícia para o grupo. Em seguida, os alunos realizaram uma segunda leitura do mesmo texto. Este processo permitiu observar melhorias significativas em parâmetros como articulação, entoação, ritmo, fluência e dicção, evidenciando o impacto positivo da reflexão conjunta e do modelo de leitura oferecido pelo professor.

Tabela 5

Comparação entre a 1.^a e a 2.^a leitura dos alunos.

ALUNO 1	<p><u>1.^a leitura:</u> Dificuldades na articulação de palavras desconhecidas, entoação monótona, ritmo irregular, fluência com pausas e hesitações, dicção com repetições e erros.</p> <p><u>2.^a leitura:</u> Maior precisão na articulação, entoação mais natural e expressiva, ritmo equilibrado, fluência mais contínua e segura, dicção mais precisa e menos autocorreções.</p> <p><u>Conclusão:</u> Evolução clara em todos os parâmetros, com destaque para a segurança e expressividade na leitura em voz alta.</p>
ALUNO 2	<p><u>1.^a leitura:</u> Trocas de sons em palavras desconhecidas, entoação monótona, ritmo irregular com hesitações, leitura fragmentada e dicção pouco clara.</p> <p><u>2.^a leitura:</u> Articulação mais correta, entoação expressiva, ritmo fluido e natural, leitura contínua e dicção clara.</p> <p><u>Conclusão:</u> Melhoria significativa na clareza, expressividade e fluidez, mostrando superação das dificuldades iniciais.</p>
ALUNO 3	<p><u>1.^a leitura:</u> Alguns erros e trocas de sons, entoação monótona, ritmo hesitante, leitura fragmentada e dicção com sílabas omitidas.</p> <p><u>2.^a leitura:</u> Erros muito reduzidos, entoação expressiva, ritmo fluido, fluência contínua e dicção clara.</p> <p><u>Conclusão:</u> Progresso notável na precisão, expressividade e estabilidade da leitura.</p>
ALUNO 4	<p><u>1.^a leitura:</u> Dificuldades em palavras desconhecidas, entoação monótona, ritmo irregular, leitura com várias pausas e dicção com autocorreções.</p> <p><u>2.^a leitura:</u> Maior precisão, entoação mais expressiva, ritmo estável, leitura segura e dicção precisa.</p> <p><u>Conclusão:</u> Avanço em todos os parâmetros, com maior confiança e continuidade na leitura.</p>
ALUNO 5	<p><u>1.^a leitura:</u> Erros na articulação, entoação monótona, ritmo irregular, fluência reduzida e dicção pouco nítida.</p> <p><u>2.^a leitura:</u> Articulação correta, entoação expressiva, ritmo estável, leitura contínua e dicção clara.</p> <p><u>Conclusão:</u> Evolução acentuada na definição dos fonemas, fluidez e expressividade.</p>

Estes passos foram fundamentais para estruturar a atividade, promovendo momentos de leitura individual, reflexão sobre vocabulário, escuta ativa e melhoria da fluência, contribuindo para o desenvolvimento da compreensão textual e da confiança na leitura em voz alta.

Nenhum dos participantes tinha conhecimento prévio sobre o conteúdo, o que confirma a novidade do tema abordado. Esta abordagem permitiu observar, de forma espontânea, as competências de leitura e compreensão dos alunos, revelando dados relevantes para a prática pedagógica. Após a primeira leitura, houve um diálogo entre a professora e os

alunos a partir da gravação efetuada e aí foram apresentadas e discutidas as dificuldades que os alunos sentiram: na pronúncia de vocábulos como “eletricidade”, “Torrefanca”, “Cabrera”, “Joyce Gilos” e “Cebu”, o que evidencia a necessidade de trabalhar a dicção e a familiarização com nomes próprios e termos menos comuns; por outro, na compreensão de palavras como “Cebu”, “divulgação”, “anónimos” e “comove”, cuja interpretação exige não apenas competências linguísticas, mas também conhecimento do mundo e experiências prévias que sustentem a construção de sentido. Esta constatação reforça a importância de promover práticas que valorizem o repertório cultural dos alunos, facilitando uma leitura mais crítica e significativa dos textos.

Importa salientar que, nesta fase inicial, os alunos foram gravados durante a leitura, o que permitiu uma análise mais precisa das dificuldades individuais. Destaca-se o caso de um aluno cuja leitura se revelou hesitante e mecânica, com uma entoação monótona, característica já anteriormente observada. Após a identificação das lacunas, procedeu-se à leitura da notícia pela docente, seguida de uma conversa orientada sobre o tema. Esta mediação teve como objetivos clarificar o conteúdo, explorar o vocabulário e promover uma reflexão coletiva sobre os valores subjacentes à notícia. Posteriormente, os alunos realizaram uma segunda leitura, também gravada. A comparação entre as duas gravações revelou melhorias significativas, sobretudo no caso do aluno anteriormente referido, cuja leitura se tornou visivelmente mais fluida e expressiva. Esta evolução evidencia o impacto positivo da mediação pedagógica, não apenas ao nível da compreensão textual, mas também na qualidade da leitura oral.

Em síntese, esta intervenção reforça a relevância da integração de textos autênticos e atuais no processo de ensino-aprendizagem, valorizando simultaneamente a autonomia dos alunos e o papel estruturante da mediação docente.

3.1.2. APRESENTAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE OS PERCURSOS DIDÁTICOS III E IV

Nestes dois percursos (III e IV) o objetivo foi propor atividades que levassem os alunos a criar progressivamente autonomia ao nível da leitura em voz alta e da compreensão textual. São percursos de natureza diferentes dos anteriores porque se desenvolve um trabalho contínuo entre professor e alunos.

Percurso Didático III

A leitura em voz alta, especialmente orientada por um guião bem estruturado, revela-se uma estratégia fundamental para promover a compreensão textual nas crianças. Apresenta-se, seguidamente, o percurso efetuado e também uma reflexão sobre a relação entre a leitura em voz alta e a compreensão textual. O percurso tem por base as respostas dos alunos a questões relativas ao poema “As Portas”, de Álvaro Magalhães, integrado na obra “Limpa-palavras e outros poemas”. O processo didático (v. apêndice C) seguiu um guião retirado do livro “Sugestões das Linhas de Leitura “Um Bosque de Palavras”, de Maria Elisa Sousa.

O percurso III foi desenvolvido ao longo de 8 etapas (v. tabela 6):

Tabela 6

Tabela com as etapas do guião.

Etapa	Título	Objetivo	Estratégias e Tarefas
1	O que é ser poeta?	Explorar a profissão de poeta e as suas ferramentas (palavras).	O que é um poeta? O que fazem os poetas? Quais são as suas ferramentas? Que matérias usam para trabalhar?
2	O significado do título “Limpa Palavras”.	Refletir sobre o título e o conceito de limpar palavras.	O que vos sugere este título? Que palavras se podem limpar? Onde podem recolher-se as palavras? Em que lugares se encontram as palavras? Que palavras nos podem fazer companhia?
3	Preparação para a leitura do poema	Pensar sobre o som das portas e introduzir o texto “Há portas e portas”.	Que som pode fazer uma porta?
4	Interpretação e criatividade.	Identificar a palavra-chave, escolher portas e preencher o esquema de palavras.	Qual é a palavra-chave? Que porta gostariam de ser? Que porta gostariam de fazer desaparecer? Que palavras precisam de porta?
5	Relação entre título e texto.	Ler o título com diferentes entoações e antecipar o conteúdo do texto.	Que relação existe entre o título e partes do texto? Que hipóteses sobre o tipo de portas irão surgir?
6	Leitura coletiva e paralelismo.	Realizar uma Leitura partilhada do texto, destacando o paralelismo e a participação dos alunos.	Esquema do paralelismo.
7	Preparação técnica da leitura.	Identificar dificuldades, distribuir partes e preparar leitura expressiva.	Que palavras causam dificuldades na leitura? Que frase gostariam de ler?
8	Regras e experimentação da leitura em grupo.	Definir regras, experimentar e gravar a leitura em grupo.	Definições de regras e gravações.

A abordagem inicial centrou-se na profissão de poeta, suscitando perguntas e promovendo o diálogo. Quando se questionou “Todos sabem o que é um poeta?”, verificou-se que poucos não sabiam explicar. As respostas dos restantes destacaram o papel do poeta como criador de poemas, histórias e rimas, e sublinharam a importância de publicar e de contribuir para letras de canções. Referiram-se também, de forma pertinente, que um poeta deve gostar do que faz, dominar a língua portuguesa e possuir conhecimentos sobre o mundo, pois estes enriquecem o conteúdo dos seus textos. Esta reflexão foi complementada pelas respostas dos alunos, que revelam uma compreensão progressiva da figura do poeta: *É uma pessoa que escreve poemas, histórias e várias coisas; escreve histórias, mas especializa-se em poemas; é uma pessoa que faz poemas e os publica; Ele ajuda nas canções; tem de gostar do que faz; precisa de saber português para não dar erros ortográficos e estudo do meio para falar, por exemplo, sobre montes e rios.*

Estas respostas demonstram que os alunos reconhecem o poeta como alguém que trabalha, sobretudo, com palavras, explorando o seu potencial criativo e expressivo. A identificação de instrumentos físicos — como lápis, borrachas, canetas e folhas — foi acompanhada pela valorização de elementos imateriais, como a criatividade e a paciência. Esta distinção entre matérias concretas (palavras, frases, versos, estrofes) e simbólicas (sonhos, palavras bonitas) revela uma crescente sofisticação na forma como os alunos conceptualizam o trabalho poético: Lápis, borrachas, canetas, marcadores, folhas; Criatividade, paciência; Palavras e frases; Sonhos, palavras bonitas; Versos, estrofes.

O debate permitiu estabelecer relações entre diferentes profissões e conduziu à identificação da “palavra” como matéria-prima central do poeta, evidenciando a evolução do pensamento dos alunos através da discussão guiada.

Ao explorar o título do livro, os alunos sugeriram várias interpretações relativas ao ato de “limpar” palavras. As respostas indicam já uma preocupação com a clareza e a compreensão textual, elementos centrais no processo de leitura:

Quanto ao que lhes sugeria o título: *O autor limpa as palavras; O autor tira palavras do poema; O autor limpa palavras mal escritas; O autor limpa palavras más; O autor tira palavras para descobrirmos quais são.*

Quanto às palavras que se podiam limpar: *Palavras mal escritas; Insultos; Palavras que dificultam o entendimento; Palavras que só o autor compreende; Palavras que revelam o essencial e facilitam a compreensão.*

Por fim, os alunos demonstraram criatividade ao identificar múltiplos locais onde se podem recolher palavras, reforçando a ideia de que a leitura é um processo de construção de sentido a partir do contacto com diferentes textos e contextos:

- Livros, outras histórias, pessoas, familiares (as suas expressões), cartazes, jornais, revistas, ditados, músicas, pensamento, filmes, nomes de ruas.

As respostas à questão “Que palavras nos podem fazer companhia?” revelam o valor afetivo das palavras, associando-as a sentimentos de saudade, amizade, união, família, felicidade, amor, natureza e escola.

É notório que este diálogo inicial com os alunos e seguindo uma estrutura e questões bem definidas mobilizam não só competências cognitivas, mas também emocionais, contribuindo para uma compreensão profunda e pessoal do texto.

O trabalho com o poema “As Portas” incluiu a identificação de sons, nomeadamente o som que uma porta faz — uma atividade que os alunos apreciaram e acharam divertida, especialmente ao ouvirem posteriormente as gravações e a leitura com diferentes entoações, que promoveu o desenvolvimento da consciência fonológica e da expressividade. A discussão sobre o significado da palavra-chave (os alunos identificaram a palavra 'porta' como a mais mencionada e o tema do texto) e os tipos de portas presentes no texto incentivou os alunos a pensar criticamente e a antecipar conteúdos, favorecendo a compreensão inferencial. A leitura e análise do poema proporcionou um espaço de diálogo rico entre os alunos, revelando não só a sua capacidade de interpretação, mas também a forma como atribuem sentido às palavras e às imagens poéticas. A afirmação de uma aluna — “Eu acho que os poetas têm muita intimidade com as palavras porque eles conseguem organizá-las da melhor maneira que ninguém pensasse” — evidencia uma consciência precoce sobre o trabalho do poeta como artesão da linguagem, alguém que manipula as palavras com sensibilidade e engenho para criar significados inesperados.

Durante a leitura de um excerto do poema, surgiu uma dúvida pertinente: estaria o poeta a referir-se à “chave” como objeto físico ou como senha simbólica? Esta questão levou à exploração do conceito de palavra-chave, com a professora a perguntar: “Qual é a palavra-chave deste poema? O que significa isso?” A resposta de um aluno — “É a palavra ‘porta’, porque é o tema falado no texto” — demonstra uma leitura atenta e a capacidade de identificar o elemento central do poema.

A reflexão sobre o sentido da expressão “palavra-chave” revelou diferentes níveis de compreensão: uma aluna considerou que seria “uma palavra certa”, enquanto outro aluno

afirmou que seria “uma palavra relacionada com o tema do poema”. Estas respostas mostram uma aproximação ao conceito de palavra-chave como elemento estruturante do texto, essencial para a sua interpretação.

A atividade que se seguiu — “Que porta gostariam de ser?” — permitiu aos alunos projetar-se simbolicamente nas imagens do poema, revelando criatividade, imaginação e uma leitura pessoal do texto: *Porta do Céu (para poder ver os meus familiares e despedir-me)*; *Porta com código*; *Porta que abre para cima*; *Porta de elevador*; *Porta futurista que abre com o nosso rosto*; *Porta infinita (não tem saída)*; *Porta para o futuro e outra para o passado*; *Porta que abre no teto, um género de escotilha*; *Porta de uma igreja para assistir a casamentos*.

Estas respostas revelam uma apropriação simbólica do poema, em que a “porta” deixa de ser apenas um objeto físico e passa a representar desejos, emoções, memórias e projeções temporais. A diversidade das portas imaginadas mostra como o texto poético pode abrir caminhos para o pensamento abstrato e para a expressão subjetiva. Na pergunta inversa — “Que porta gostariam de fazer desaparecer?” — os alunos revelaram inquietações e medos, mas também uma consciência crítica sobre os espaços e experiências que associam a dor ou desconforto. A dúvida de uma aluna — “Se eu fizer desaparecer essa porta, também desaparecia aquele lugar?” — mostra uma reflexão sobre as implicações simbólicas da linguagem e da imaginação.

As respostas incluíram: *Porta assombrada*; *Porta que faz um barulho horrível*; *Porta do inferno*; *Porta de um hospital (à exceção das maternidades, só queria pessoas a nascer)*.

Estas escolhas revelam uma leitura emocional do poema, em que a porta se transforma num símbolo de passagem, de fronteira entre o conhecido e o desconhecido, entre o desejado e o temido.

Por fim, o preenchimento do esquema com oito palavras que “precisam” de “porta” levou ao debate entre os conceitos de *privacidade e intimidade*, que gerou alguma confusão entre os alunos. Este momento foi particularmente relevante, pois permitiu clarificar a diferença entre o espaço físico e o espaço emocional, entre o que se protege e o que se partilha. A palavra “porta” tornou-se, assim, um ponto de partida para explorar não só o texto poético, mas também questões de linguagem, identidade e relação com o mundo.

A leitura do título “*Há portas e portas*”, de Álvaro Magalhães, surgiu após o trabalho com o poema “*As Portas*”, funcionando como uma ponte para o texto narrativo, onde os alunos puderam aprofundar a reflexão sobre o simbolismo das portas e explorar novas possibilidades interpretativas. Esta abordagem inicial, da leitura do título, foi explorada

com diferentes entoações — surpresa, admiração, entusiasmo e tristeza — num momento que gerou grande envolvimento por parte dos alunos. A escuta das interpretações dos colegas despertou curiosidade e riso, mas também promoveu uma reflexão sobre como a entoação pode alterar o significado de uma frase. Este exercício revelou-se fundamental para desenvolver a consciência de que a leitura expressiva é uma ferramenta de interpretação e não apenas de dicção.

Antes da leitura integral do texto, foi promovido um diálogo com os alunos em torno do título e da sua relação com o conteúdo. Questionados sobre o que esperavam encontrar no texto, os alunos anteciparam a existência de diferentes tipos de portas, algumas associadas ao medo ou ao mistério — “*susto com portas*” — e outras ligadas à diversidade de formas, funções e contextos: *Portas de vários feitios; Portas de mansões mais luxuosas; Portas da casa de vários tamanhos; Portas do futuro e do passado; Portas de vários países*. Estas hipóteses demonstram uma leitura prévia ativa e imaginativa, em que os alunos mobilizam o seu conhecimento do mundo para antecipar o conteúdo do texto. A pluralidade de portas sugeridas revela também uma predisposição para acolher a metáfora como chave de leitura.

A leitura do texto “*Há portas e portas*” revelou-se particularmente rica na identificação de paralelismos, evidenciados pela repetição da estrutura frásica “*Há portas que...*”. Este recurso estilístico não só confere ritmo ao texto, como também funciona como um mecanismo de organização do pensamento do autor, permitindo-lhe apresentar uma sucessão de imagens contrastantes e complementares.

O esquema utilizado na aula (v. figura 8) — concebido intencionalmente pela professora como ferramenta de apoio à leitura — representa visualmente esta estrutura paralela, com duas setas em direções opostas.

Figura 8

Esquema para demonstrar o paralelismo entre as portas



De um lado, portas que se abrem para possibilidades positivas, acolhedoras ou curiosas; do outro, portas que remetem para experiências inquietantes, misteriosas ou até dolorosas. Esta oposição reforça a ideia de que as portas, enquanto elementos simbólicos, podem representar tanto entradas como barreiras, tanto desejos como medos.

Através da leitura orientada e da análise do texto, os alunos foram capazes de recolher e categorizar as diferentes portas mencionadas, reconhecendo nelas traços de personalidade, emoção e função. Entre as portas identificadas, destacam-se: *Portas que se abrem devagar, como se tivessem medo; Portas que rangem de tristeza; Portas que se fecham com raiva; Portas que não querem abrir; Portas que esperam alguém; Portas que se abrem sozinhas; Portas que escondem segredos; Portas que dão acesso a mundos desconhecidos.*

Estas imagens revelam uma clara personificação das portas, atribuindo-lhes sentimentos e intenções humanas. Os alunos reconheceram que, no universo do texto, as portas não são apenas objetos físicos, mas entidades simbólicas que refletem estados emocionais e relações humanas. A estrutura paralela do texto e a diversidade de portas apresentadas permitiram aos alunos desenvolver uma leitura sensível e crítica, articulando linguagem, emoção e imaginação. O esquema visual criado pela professora foi essencial para apoiar esta leitura, ajudando os alunos a compreender a organização interna do texto e a reconhecer o efeito cumulativo da repetição. O trabalho com o texto de Álvaro Magalhães, em continuidade com o poema “*As Portas,*” consolidou a compreensão da porta como metáfora, abrindo espaço para múltiplas interpretações e para o desenvolvimento da literacia literária. Um dos aspetos mais marcantes da leitura foi a percepção de que, no universo do texto, as portas não são apenas objetos inanimados, mas entidades que parecem possuir sentimentos. Os alunos foram desafiados a identificar elementos que sustentassem esta ideia, e apontaram expressões como: *Portas que se abrem devagar, como se tivessem medo; Portas que rangem de tristeza; Portas que se fecham com raiva.* Estas imagens poéticas foram interpretadas como formas de atribuir emoções humanas às portas, num claro exemplo de personificação. Através deste recurso, o autor convida o leitor a olhar para o quotidiano com um olhar renovado, sensível e simbólico. Os alunos demonstraram capacidade para reconhecer esta estratégia literária e refletir sobre o seu efeito na leitura.

A leitura em voz alta funcionou, ao longo do guião, como uma estratégia de mediação entre o texto e os alunos, favorecendo o desenvolvimento de competências de compreensão, interpretação, expressão oral e crítica. Foi possível observar que, ao lerem em voz alta, as

crianças não só revelam o que compreenderam, mas também ampliam essa compreensão, tornando o processo mais interativo e colaborativo. A leitura em voz alta permitiu:

- Detetar dificuldades de compreensão e apoiar na sua superação;
- Fomentar o debate e a construção do sentido do texto;
- Promover o enriquecimento do vocabulário e a consciência da estrutura textual;
- Envolver emocionalmente os alunos na leitura, reforçando o valor afetivo das palavras;
- Estimular a criatividade e o pensamento crítico através da discussão coletiva.

As respostas dos alunos, estruturadas à luz de um guião bem delineado, evidenciam o potencial da leitura em voz alta para colocar a compreensão textual no centro da atividade leitora. Ao preparar cuidadosamente a leitura de um texto ou de um parágrafo, o docente garante que os alunos desenvolvem competências essenciais para o sucesso escolar e para a formação de leitores autónomos e críticos.

A leitura inicial do texto pelo professor constituiu um momento-chave. Ao servir de modelo, o docente não só demonstrou aspetos fundamentais da leitura expressiva — ritmo, entoação, clareza e expressividade — mas também proporcionou aos alunos uma referência segura para a abordagem do texto. Este momento foi essencial para envolver as crianças emocionalmente com a narrativa, preparando-as para a sua própria exploração do texto.

O guião de leitura orientou a reflexão em torno de questões essenciais, como a relação entre o título e as partes do texto, antecipação do conteúdo e as múltiplas hipóteses sobre portas. Os alunos revelaram criatividade e capacidade de inferência ao sugerirem portas de vários feitios, de mansões luxuosas, de casas modestas, portas que remetem ao passado e ao futuro, e portas de diferentes países. Esta diversidade de hipóteses evidencia a abertura dos alunos ao universo simbólico proposto pelo texto. A análise do paralelismo presente na expressão “Há portas e portas”, lida em coro por todos, permitiu aos alunos identificar o recurso estilístico e perspetivar a multiplicidade de significados evocada pelo autor. Quando questionados sobre os sentimentos das portas, os alunos recorreram a elementos do texto para justificar respostas como tristeza, entusiasmo, surpresa ou admiração, revelando sensibilidade para a personificação e para a construção literária do texto.

A atribuição de parágrafos a cada aluno promoveu o sentido de responsabilidade e pertença, permitindo que cada um se preparasse para ler com confiança. A leitura silenciosa funcionou como estratégia para detetar dificuldades e preparar a leitura oral.

A preparação prática incluiu o levantamento de palavras difíceis, treinos conjuntos com o professor e a escolha de frases preferidas para serem lidas com expressividade, ritmo e clareza. As regras estabelecidas para o momento da leitura — ausência de interrupções, atenção de todos, respeito pelo ritmo de cada colega — fomentaram um ambiente de cooperação, respeito mútuo e concentração. A leitura em coro, especialmente do início de cada parágrafo, reforçou o sentido de grupo e a musicalidade do texto. A fase de gravação, em que grupos de quatro alunos leram os seus parágrafos, permitiu consolidar competências de leitura em voz alta e promover a autoestima dos participantes. A montagem das gravações e das ilustrações na plataforma Canva resultou num vídeo final que integra múltiplas dimensões da aprendizagem: literária, artística, tecnológica e colaborativa.

- Os alunos participaram ativamente na seleção das imagens, ilustrando portas conforme as suas interpretações pessoais do texto.

- O processo de gravação incentivou o aperfeiçoamento da leitura expressiva e o trabalho em equipa.

- A apresentação final, com vídeo e ilustrações, conferiu sentido e visibilidade ao trabalho desenvolvido, valorizando o esforço e a criatividade dos alunos.

A exploração guiada do texto “As Portas” proporcionou um percurso de aprendizagem integral, que envolveu leitura, reflexão, expressão oral, criatividade e competências digitais. As questões colocadas, as respostas dos alunos e a metodologia adotada permitiram não só a compreensão aprofundada do texto, mas também o desenvolvimento de capacidades essenciais à formação de leitores críticos e expressivos. A gravação das leituras e a realização das ilustrações acrescentaram uma dimensão de autoria e de apropriação do texto, tornando visível o percurso de cada aluno na construção da sua interpretação. A gravação da leitura em voz alta foi realizada após a fase de preparação e ensaio dos textos pelos alunos, numa sessão dedicada a este momento. Cada grupo leu os seus parágrafos, sendo as leituras registadas para posterior análise e partilha. Esta atividade revelou-se fundamental para consolidar competências de leitura expressiva, permitindo aos alunos ouvir-se a si próprios e aos colegas, identificar progressos e áreas de melhoria, e reforçar a autoestima. As gravações evidenciaram uma evolução significativa na clareza, ritmo e entoação, bem como um maior envolvimento emocional com o texto. Além disso, a possibilidade de rever as leituras gravadas promoveu a reflexão crítica sobre o próprio desempenho e incentivou o trabalho colaborativo, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais participativo e motivador.

Este trabalho experimental, refletido através do guião de leitura, revela que a literatura pode ser vivida, sentida e partilhada, abrindo portas para o mundo da imaginação e do conhecimento.

A leitura em voz alta, mais do que uma mera técnica, é um produto da compreensão e, simultaneamente, uma poderosa estratégia didática que, quando devidamente orientada, transforma a experiência de leitura num processo significativo, reflexivo e inclusivo. Para ilustrar o impacto desse trabalho, decidiu-se articular a prática da leitura em voz alta com a aproximação ao universo poético, promovendo o contacto direto com diferentes géneros textuais. Assim, deu-se início à exploração do poema “As Portas”, aproveitando o momento para refletir sobre a figura do poeta e as múltiplas possibilidades da palavra em contexto literário. O desenvolvimento de competências de leitura e expressão oral em contexto escolar exige estratégias cuidadosamente delineadas, capazes de envolver os alunos não só na compreensão dos textos literários, mas também na sua interpretação pessoal e criativa. A exploração do guião de leitura proposto para o texto “As Portas” de Álvaro Magalhães revelou-se uma experiência profundamente enriquecedora, tanto para a docente como para os alunos, culminando numa apresentação multimédia composta por gravações e ilustrações que estão anexadas à presente investigação.

Percurso Didático IV

O trabalho desenvolvido em torno do conto “A Ponte”, do livro *Flor Azul* de Ilse Losa, foi estruturado com base num guião pedagógico que valorizou a preparação, a antecipação, a leitura expressiva e a criatividade, conduzindo os alunos a uma experiência rica e multifacetada de contacto com o texto.

O primeiro passo consistiu na visualização de um vídeo ⁵ (v. figura 9) com as ilustrações originais da edição de 1955, publicada pela Livraria Figueirinhas.

Figura 9

Ilustração do livro “A Flor Azul”, Ilse Losa, Livraria Figueirinhas 1955



⁵ <https://youtu.be/6xlnDBGP9Fo>

O percurso IV foi desenvolvido ao longo de 9 etapas (v. tabela 7):

Tabela 7

Tabela com as etapas do guião.

Etapa	Título	Objetivos	Estratégias e Tarefas
1	Contextualização do livro	Apresentar o livro, os seus temas e personagens.	Que personagens existem? Que tipo de história é?
2	Antecipação do conteúdo	Explorar a ilustração e antecipar o enredo.	Que relação familiar têm as personagens? Onde se passa a ação? O que estarão a fazer? Que importância terá a ponte?
3	Leitura da história	Ouvir a história lida pelo professor, com apoio visual e musical.	
4	Expectativas e compreensão	Refletir sobre as expectativas e compreensão do texto.	A história correspondeu às tuas expectativas? O que está no centro do texto? O que motivou este conto? Identificas um assunto neste conto?
5	Localização temporal	Identificar a época em que decorre a história.	Em que época se passou a história? Quando terá acontecido? Que elementos do texto te permitem responder à questão? Lê ou sublinha...
6	Caracterização das personagens	Descrever o comportamento das personagens.	Descrição do comportamento das personagens. Uma das personagens fez algo que tivesse medo de fazer?
7	Registos gráficos e criatividade	Compreender o texto através de registos gráficos e criatividade.	Propõe outro título para esta história (fazer os registos).
8	Experimentação da leitura	Praticar a leitura expressiva e o trabalho em grupo.	Leitura dos diálogos; gravação dessa leitura em grupo de quatro elementos.
9	Apresentação final	Apresentar a história de forma criativa, usando Kamishibai e ilustrações.	

A escolha de uma autora portuguesa insere-se na valorização da literatura nacional e das histórias tradicionais portuguesas, promovendo o reconhecimento da nossa riqueza cultural e literária. É fundamental proporcionar aos alunos o contacto com diferentes vozes e estilos narrativos, reforçando a importância da leitura como meio de descoberta, reflexão e expressão. Este momento permitiu criar uma ligação afetiva e visual com a história, despertando o interesse e promovendo uma primeira aproximação ao universo narrativo do conto. A contextualização do livro, salientando a existência de seis histórias com personagens variadas – entre plantas e animais que falam, e uma ponte especial – enriqueceu o repertório dos alunos e motivou-os para a diversidade de narrativas possíveis.

Antes da leitura, foi feita uma antecipação do conteúdo, baseada na observação de uma ilustração (retirada do vídeo) e na formulação de hipóteses sobre as personagens e o espaço. A maioria dos alunos identificou uma relação de pai e filho entre as personagens principais, destacando elementos como a proximidade, a semelhança física (nomeadamente as sardas), a diferença de idades e a felicidade partilhada. Esta etapa facilitou a ativação de conhecimentos prévios e o envolvimento pessoal das crianças, promovendo uma leitura mais significativa e afetiva.

Figura 10

Ilustração do livro "A Flor Azul", Ilse Losa, Livraria Figueirinhas, 1955



De igual forma, questionou-se sobre o local da ação – rua, quintal, jardim, vila, praça ou aldeia – e as possíveis motivações da caminhada das personagens. As respostas dos alunos revelaram uma imaginação rica e sensível: sugeriram que se tratava de uma visita ao local, uma caminhada pela aldeia, ou até que o tio levou o sobrinho a passear por não estarem juntos há muito tempo. A maioria, no entanto, manteve a hipótese de serem pai e filho, reforçando a ideia de um passeio familiar e afetivo. Esta exploração promoveu o

pensamento crítico e a criatividade, preparando o terreno para uma escuta ativa e reflexiva durante a leitura do conto.

A análise do título “A Ponte” serviu de ponto de partida para especulações sobre o seu papel na narrativa. As crianças sugeriram que algo de importante ou marcante poderia acontecer na ponte, que esta poderia guardar memórias especiais, ou até ser um lugar mágico – como um rio encantado por baixo ou uma “ponte dos desejos”. Estas interpretações revelam uma leitura simbólica e criativa do espaço narrativo, demonstrando a capacidade dos alunos para atribuir significados profundos aos elementos da história. Este tipo de atividade, centrada na antecipação e na valorização da leitura expressiva, reforça não só a compreensão textual, mas também o envolvimento emocional e cultural dos alunos.

A leitura em voz alta pelo professor, acompanhada de música de fundo, funcionou como modelo expressivo e inspirador, oferecendo um exemplo de entoação, ritmo e emoção na leitura. Este momento foi também aproveitado para estimular a compreensão auditiva, através de perguntas e comentários que guiaram os alunos na construção do sentido do texto, preparando-os para aprendizagens linguísticas futuras.

Após a leitura, foi feita uma análise das expectativas iniciais dos alunos que, na sua maioria, sentiram que as suas previsões e hipóteses se confirmaram. Discutiu-se o tema central da história, identificado como a “mentira”, promovendo uma reflexão ética e social sobre as ações das personagens e as consequências dos seus comportamentos. Os alunos também foram convidados a situar temporalmente a narrativa, reconhecendo, a partir de pistas textuais, que a história se passava numa época remota, anterior à existência de automóveis, comboios ou bicicletas. Este exercício revelou-se particularmente importante para o desenvolvimento da compreensão inferencial, uma vez que exigiu a consulta atenta ao texto e a identificação de elementos que sustentassem a dedução. A frase-chave que os alunos localizaram foi: “no tempo que foi contada pela primeira vez não havia automóveis, nem comboios, nem bicicletas”. A partir desta evidência textual, os alunos deduziram que a história decorria numa época muito antiga. Esta atividade não só reforçou a atenção à leitura como também promoveu a capacidade de interpretar e relacionar informações, competências essenciais na compreensão textual. Ao reconhecerem e sublinharem esta frase, os alunos demonstraram uma leitura ativa e consciente, valorizando o texto como fonte de pistas para a construção de sentido. Este tipo de abordagem contribui para uma aprendizagem mais profunda e autónoma, onde o

leitor se torna investigador do texto, capaz de formular hipóteses e justificar as suas interpretações com base em evidências.

Seguiu-se um trabalho de descrição dos comportamentos das personagens e reflexão sobre as emoções e desafios enfrentados, essencial para uma leitura dialogada e expressiva. Os alunos foram incentivados a observar atentamente as atitudes das personagens, os gestos, as expressões faciais e os diálogos, procurando compreender o que sentiam e como reagiam às situações vividas ao longo da narrativa.

Esta análise permitiu identificar momentos de ternura, curiosidade, surpresa e até de superação, promovendo uma leitura mais empática e consciente. A descrição detalhada das emoções e comportamentos revelou-se fundamental para o segundo momento da atividade, em que os alunos realizaram uma leitura em pequenos grupos, centrada nos diálogos das personagens. Ao compreenderem previamente o estado emocional e a intenção comunicativa de cada personagem, os alunos ficaram mais preparados para interpretar a leitura em voz alta com expressividade, entoação adequada e ritmo ajustado. Este exercício reforça a importância da leitura como prática performativa, onde o leitor não apenas decifra o texto, mas dá-lhe vida, tornando a experiência mais envolvente e significativa para todos.

Após a exploração das personagens e das suas emoções, os alunos realizaram uma atividade de produção de registos gráficos (v. apêndice G), preenchendo esquemas visuais de apoio à leitura. Um dos exercícios propostos consistiu em completar um esquema que relacionava as ações das personagens, promovendo a identificação de comportamentos e a construção de sentido a partir da interação entre elas. Esta abordagem visual permitiu aos alunos organizar mentalmente os acontecimentos da narrativa e compreender as relações entre os elementos da história.

Figura 11

Trabalho dos alunos no preenchimento da ficha.



Outro momento importante da atividade envolveu a reflexão sobre as emoções de João à medida que se aproximava da ponte, representado por uma sequência de cinco caixas vazias que os alunos deveriam preencher. Esta atividade incentivou a inferência emocional e a leitura simbólica, enquanto reforçava a progressão narrativa. A representação gráfica das emoções, associada à imagem da ponte, ajudou os alunos a visualizar o percurso emocional da personagem, promovendo uma leitura mais profunda e empática. Na sequência do trabalho com registos gráficos, os alunos foram convidados a identificar e refletir sobre as mentiras ditas por João ao longo da viagem com o pai, preenchendo um esquema que organizava essas informações. Esta atividade promoveu a análise crítica do comportamento da personagem, incentivando os alunos a distinguir entre verdade e fantasia, e a compreender as motivações por detrás das suas afirmações. Além disso, foi solicitado aos alunos que transcrevessem do texto a frase que descreve o momento em que João começa a repensar o tamanho do cão. Este exercício de localização textual e transcrição reforça a atenção à leitura e a capacidade de inferência, ao exigir que os alunos reconheçam uma mudança de pensamento da personagem e a expressem com base em evidência textual.

Neste caso, os registos gráficos não são apenas instrumentos de organização, mas também de interpretação facilitando a construção de significados e preparando os alunos para atividades posteriores, como a leitura expressiva em pequenos grupos. Ao compreenderem melhor os comportamentos e emoções das personagens, os alunos ficaram mais aptos a interpretar os diálogos com entoação adequada e expressividade, tornando a leitura em voz alta mais rica e envolvente.

De seguida, os alunos foram desafiados a propor novos títulos para o conto, estimulando a criatividade e a capacidade de síntese. Títulos como “A ponte mágica”, “A mentira” ou “João mentiroso” revelaram diferentes interpretações e sensibilidades perante o texto. A atividade permitiu aos alunos expressar a sua leitura pessoal da história, destacando elementos que consideraram mais marcantes, como o espaço simbólico da ponte ou o comportamento da personagem principal.

As respostas dos alunos incluíram uma variedade de sugestões que refletem a forma como compreenderam e se relacionaram com o enredo e as ações de João: *A ponte mágica; A ponte das mentiras; A ponte misteriosa; Uma ponte metida em mentiras; João e as mentiras; A ponte sábia; A mentira; João mentiroso; O menino mentiroso; As mentiras do João.*

Esta diversidade de títulos evidencia a capacidade dos alunos para sintetizar o conteúdo da narrativa e atribuir-lhe significados próprios. Além disso, revela uma leitura crítica e reflexiva, onde as ações da personagem são avaliadas e reinterpretadas. A proposta de novos títulos é uma estratégia pedagógica eficaz para promover a compreensão textual, pois obriga os alunos a identificar os elementos centrais da história e a reorganizá-los de forma criativa. Ao mesmo tempo, estimula o pensamento divergente e a expressão pessoal, valorizando a multiplicidade de leituras possíveis.

Após todo o trabalho desenvolvido à volta do texto - desde a antecipação, análise das personagens, exploração emocional e produção de registos gráficos - passou-se à experimentação da leitura dos diálogos, em pequenos grupos, o que permitiu que todos tivessem oportunidade de vivenciar a história, assumindo diferentes papéis (pai, filho e narrador) e desenvolvendo competências de expressão vocal, articulação e entoação. A leitura em voz alta tornou-se, assim, um momento de concretização da compreensão textual, onde cada aluno pôde aplicar o que aprendeu sobre os comportamentos, emoções e estrutura narrativa.

Posteriormente, a filmagem da atividade leitora não só aumentou o entusiasmo dos alunos, como também permitiu uma autoavaliação e uma observação mais precisa por parte da professora. Os alunos puderam rever o seu desempenho, identificar pontos fortes e áreas a melhorar, promovendo uma aprendizagem mais consciente e colaborativa. Na autoavaliação, muitos destacaram o entusiasmo e a participação ativa durante a leitura, reconhecendo progressos na expressividade, entoação e articulação das falas. Alguns alunos referiram sentir-se mais confiantes ao assumir diferentes papéis, mencionando “Gostei de ser o narrador porque consegui ler com mais emoção.” ou “Senti-me mais à vontade a fazer a voz do pai desta vez”. Outros valorizaram a colaboração em grupo, afirmando, por exemplo, “Foi divertido trabalhar em grupo” ou “Ajudámo-nos uns aos outros a melhorar a leitura”. Por sua vez, a professora salientou a evolução na capacidade de interpretação dos diálogos, a melhoria na projeção da voz e a atenção às emoções das personagens. Destacou ainda o envolvimento dos alunos na preparação e apresentação, bem como a capacidade de reconhecerem aspetos a aperfeiçoar, como a fluência na leitura ou a necessidade de maior expressividade em certos momentos. Este processo de autoavaliação e observação conjunta contribuiu para uma aprendizagem mais consciente, promovendo o desenvolvimento de competências de leitura e expressão oral de forma reflexiva e colaborativa.

O ponto alto do projeto ocorreu com o trabalho de construção da história com o recurso ao Kamishibai. Este teatro de papel de origem japonesa distingue-se pelas suas propriedades didáticas: permite apresentar narrativas de forma visual, sequencial e dinâmica, valorizando a oralidade e a criatividade plástica. É um recurso que promove o trabalho colaborativo, a participação ativa e o contacto com múltiplas técnicas de ilustração (desenho, pintura, dobragem...).

Antes das apresentações, os alunos envolveram-se num processo criativo e colaborativo de construção das ilustrações para o seu Kamishibai. Este trabalho começou com a seleção dos momentos-chave da narrativa, seguida de um resumo da história e da elaboração de um esboço sequencial para organizar visualmente as ideias. As figuras 12, 13 e 14 documentam este processo, mostrando os alunos a desenhar, pintar e partilhar os seus trabalhos, com destaque para elementos centrais como a ponte, a água e as personagens. Este envolvimento artístico permitiu aos alunos apropriar-se da história de forma pessoal e expressiva, reforçando a compreensão textual e promovendo competências de síntese, organização narrativa e expressão plástica. A construção das ilustrações tornou-se uma ponte entre a leitura e a apresentação, valorizando a criatividade e o trabalho em equipa. A apresentação das histórias a outras turmas da escola criou momentos de partilha, orgulho e validação do trabalho realizado. Os testemunhos das professoras que assistiram às apresentações (v. anexos 1, 2, 3.) reforçaram o impacto positivo deste projeto na autoestima, motivação e competências comunicativas dos alunos. A atividade revelou-se uma experiência rica e transformadora, onde a leitura, a arte e a expressão oral se cruzaram para dar vida à literatura de forma colaborativa e criativa (v. figuras 12, 13,14).

Figura 12

Concretização do plano da história para a construção do Kamishibai.



Figura 13

Trabalho dos alunos na concretização do trabalho para o Kamishibai.



Figura 14

Trabalho dos alunos na concretização do trabalho para o Kamishibai.



Este percurso, articulado e intencional, permitiu desenvolver não só a compreensão leitora e a leitura em voz alta, mas também valores como a colaboração, o respeito pela diversidade de interpretações e o prazer pela leitura. O guião preparado revelou-se fundamental na orientação das atividades, garantindo a progressão das competências e a consolidação das aprendizagens. A integração do Kamishibai como ferramenta visual e performativa ampliou o alcance do projeto, tornando a narrativa de “A Ponte” uma experiência viva, memorável e formativa para todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos agora a terminar o estudo desenvolvido e torna-se importante responder à questão de partida: **Que interdependência existe entre a leitura em voz alta e a compreensão textual?**

A análise dos percursos didáticos confirma que existe uma relação de profunda interdependência entre estas duas dimensões. A leitura em voz alta não é apenas um ato de oralização; exige compreensão prévia e, simultaneamente, potencia essa compreensão, tornando-a mais consciente e expressiva. Como refere Jean (1999), ler em voz alta implica interpretar, dar ritmo e entoação, o que só é possível quando o leitor domina o sentido do texto. Esta ideia é corroborada por Sim-Sim (2007), que defende que a fluência — precisão, velocidade e prosódia — é condição para compreender, e por Teberosky e Colomer (2003), que sublinham o papel da leitura oral como porta de entrada para novas formas de linguagem.

Relativamente aos objetivos definidos, importa destacar os dois primeiros:

- Analisar a interdependência entre a leitura em voz alta e a compreensão da leitura;
- Explicitar a importância da leitura em voz alta em sala de aula e a sua contribuição para a compreensão textual.

Estes objetivos foram parcialmente concretizados. A interdependência ficou evidente nos quatro percursos didáticos: nos percursos I e II, a mediação da professora revelou-se determinante para a melhoria da compreensão textual e para a qualidade da leitura oral. No primeiro percurso, após a leitura orientada do texto “Uma história à solta na minha rua”, os alunos apresentaram respostas mais corretas e justificadas, evidenciando que compreender é condição para uma leitura expressiva. No segundo percurso, com a notícia “Menino a estudar na rua comove o Mundo”, a leitura feita pela professora e a discussão coletiva permitiram superar dificuldades de vocabulário e melhorar a entoação, mostrando que a compreensão do conteúdo influencia diretamente a qualidade da leitura oral. Estes resultados confirmam a perspectiva de Giasson (1993), para quem compreender um texto é uma atividade multifacetada que exige mobilização coordenada de competências cognitivas e linguísticas.

Nos percursos III e IV, esta interdependência assumiu uma dimensão ainda mais evidente. No trabalho com o poema “As Portas” e o texto “Há portas e portas”, a preparação para a leitura — através de questões de antecipação, exploração de conteúdos e esquemas visuais — favoreceu uma compreensão profunda, refletida na expressividade das leituras

gravadas. De igual modo, no percurso IV, a exploração do conto “A Ponte” e a construção do Kamishibai mostraram que compreender personagens, emoções e estrutura narrativa é essencial para dar vida ao texto na leitura em voz alta. Estes momentos revelaram que ler com entoação adequada, ritmo e expressividade só é possível quando o leitor domina o sentido do texto, como defende Leite (2013) ao sublinhar que a leitura oral deve ser sentida e expressiva para conferir vivacidade ao texto.

Apesar dos progressos, persistem dificuldades na justificação das respostas e na interpretação de expressões idiomáticas, o que indica a necessidade de um trabalho mais sistemático sobre estas competências. Assim, embora os dois primeiros objetivos tenham sido alcançados em grande parte, não se pode afirmar que foram totalmente concretizados, pois há aspetos que exigem continuidade e aprofundamento.

Entre as limitações do estudo, destaca-se o facto de, no percurso I, os alunos terem lido o mesmo texto em dois momentos, o que pode ter influenciado os resultados. Além disso, a amostra restrita e o tempo limitado não permitem generalizações. A diversidade de níveis de competência leitora na turma também condicionou a uniformidade dos progressos.

Quanto às perspetivas futuras, este estudo abre caminho para novas investigações sobre práticas integradas de leitura e compreensão, envolvendo diferentes géneros textuais e contextos. A experiência vivida transformou a minha prática pedagógica: passei a valorizar mais a preparação da leitura, a integração de estratégias de antecipação e a utilização de recursos como gravações e esquemas visuais. Aprendi que a leitura em voz alta, quando orientada, é uma poderosa ferramenta para desenvolver não só a fluência, mas também a compreensão crítica e o gosto pela leitura.

Como defendem Sim-Sim (2007), Giasson (1993), Teberosky e Colomer (2003) e Leite (2013), compreender é um processo ativo que exige estratégias, interação e reflexão. A leitura em voz alta, longe de ser uma prática secundária, deve ocupar um lugar central na sala de aula, pois constitui simultaneamente um produto da compreensão e uma estratégia para a promover. Este estudo confirma que ler em voz alta é, de facto, uma arte que envolve ritmo, entoação e emoção, mas também uma via privilegiada para formar leitores atentos, críticos e apaixonados pela leitura.

Em jeito de conclusão, este estudo permitiu demonstrar que a leitura em voz alta e a compreensão textual não são processos isolados, mas dimensões que se complementam e reforçam mutuamente. Ler em voz alta exige compreender, e compreender ganha profundidade quando a leitura é expressiva e partilhada. Esta interdependência,

evidenciada nos percursos didáticos, confirma que práticas intencionais e mediadas pelo professor são essenciais para formar leitores competentes, críticos e autónomos.

Mais do que responder à questão de partida, esta investigação trouxe mudanças significativas à minha prática pedagógica, reforçando a convicção de que ensinar a ler é ensinar a compreender, a sentir e a dar voz ao texto. A leitura em voz alta, quando integrada em estratégias diversificadas, revela-se uma ferramenta poderosa para promover não só a fluência e a compreensão, mas também o prazer pela leitura — condição indispensável para a literacia ao longo da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amor, E. (2006). Didáctica do Português: Fundamentos e metodologias. (6.^a ed.). Texto Editores.
- Araújo, S., & Lopes, J. (2021). Como motivar os alunos para a leitura? Programa AaZ – Texto de Apoio. Com base no artigo de Brandt, L., Sharp, A. C., & Gardner, D. S. (2021), Examination of teacher practices on student motivation for reading. *The Reading Teacher*, 74(6), 723-731.
- Azevedo, F. (Coord.) (2007). Formar Leitores. Lisboa: Lidel.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2013). Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora.
- Citoler, S. D., & Sanz, R. O. (1993). A leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição. In R. Bautista (Coord.), *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Colomer, T. (2001). Entrevista a Teresa Colomer por Marcela Castro. *La lectura de ficción enseña a leer. El Monitor de la Educación*, 4, 1-5
- Colomer, T., & Camps, A. (2002). Ensinar a ler, ensinar a compreender. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Coutinho, Clara Pereira (2013). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática. Coimbra: Almedina.
- Cruz, V. (2007). Uma abordagem cognitiva da leitura. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Dalla-Bona, E. M. (2017). Leitura em voz alta na sala de aula: a materialização do texto literário. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente-Prudente-SP, 28 (1), 112-

126. file:///C:/Users/crism/Downloads/4128-Texto%20do%20Artigo-18606-18600-10-20180420.pdf

- Esteves, S. (2013). *Fluência na leitura - da avaliação à intervenção*, Guia Prático. Viseu: Psico&Soma.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.
- Gomes, J. A., Magalhães, D., Moura, F. S., Mendonça, I., Almeida, J. R., Furtado, S., Lopes, L. M., & Franco, A. (Coord.). (2006). *Um bosque de palavras*. Porto Editora.
- Gomes, L. N. (2017). *A leitura em voz alta como prática para a compreensão do texto poético*. (Relatório final de prática de ensino supervisionada, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo). Consultado em <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1920>
- Goodman, Kenneth S. *Unity in Reading*. In *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association, Newark, Delaware, 1985.
- Janeiro, C. C. (2014). *O processo de integração/inclusão de um novo membro nas equipas pedagógicas em contextos de educação de infância*. (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.26/6927>
- Jean, Georges (1999), *A leitura em voz alta*, Lisboa, Instituto PIAGET.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). *Participatory action research: Communicative action and the public sphere*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559–603).
- Leite, S. A. (2013). *A leitura em voz alta como sonho desperto*. 10.º Encontro AREAL de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Lisboa, Portugal.
- Lewin, K. (1946). *Action research and minority problems*. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295>.

- Losa, I. (1990). A flor azul (L. Couwenbergh, Ilus.; 4^a ed.). Asa.
- Nóbrega, S. P. G. (2014). Leitura e tratamento do texto literário na aula de Português. Espaço(s) e modo(s) de intervenção (Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra, Coimbra). Consultado em <http://hdl.handle.net/10316/27035>
- Magalhães. Álvaro, O limpa-palavras e outros poemas, Porto, Edições Asa, 2000.
- Mendes, A., Martins, A., & Silva, A. (2012). Investigação em educação: Fundamentos, práticas e perspetivas. Universidade Aberta.
- Morais, C. (2013). Investigação: do problema aos resultados. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Plano Nacional de Leitura (s.d.). Orientações para actividades de leitura. Programa –Está na hora da leitura – 1.º Ciclo. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pombal, J., Lopes, J. T., & Barreira, C. (2008). Metodologias de investigação em ciências sociais. ISCSP.
- Ramos, S. T. C., & Santiesteban Naranjo, E. (2014). Didática da leitura. Escolar Editora.
- Ribeiro, M. F. A. D. (2005). “Ler bem para aprender melhor”: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora. (Dissertação de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Minho). Consultado em <http://hdl.handle.net/1822/2999>
- Rodrigues, A. P. I. (2012). Processos cognitivos e leitura: Estudo comparativo com crianças com e sem dificuldades na leitura. (Dissertação de mestrado, Instituto 74 Superior de Educação e Ciências, Lisboa). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.26/10754>

- Sánchez Miguel, E. (2002). *Compreensão e redação de textos: dificuldades e ajudas*. Artmed Editora.
- Silva, F. (2013). *Fluência da leitura em voz alta – contributo da utilização do podcasting para o seu desenvolvimento*. (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.26/4669>
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, I., Duarte, C., & Micaelo, M. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC. Consultado em http://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular/Ministério da Educação.
- Sousa, M. E. (s.d.). *Linhas de leitura: sugestões didácticas – Um bosque de palavras*. Porto Editora. *In Manual Trampolim 4.º ano*.
- Teberosky, A.; Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre, Artmed.
- Torrado, A. (2016). *Histórias à solta na minha rua*. Asa.
- Quivy, Raymond e Campenhoudt, Luc Van (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Viana, F. L. et al. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Ficha de leitura

Nome: _____

Lê o texto em silêncio.

Uma história à solta na minha rua

Voltava eu para casa, depois de um dia muito afadigado, e, ao subir a minha rua, que vejo? Um carro de bombeiros, muita gente à roda, principalmente garotada, muita gente debruçada das janelas e uma escada que subia, subia, em direção aos telhados. Mudei de passeio, estendi o pescoço, contei os apartamentos e verifiquei com susto que a escada ia apoiar-se à fachada do 3.º andar esquerdo, que é onde eu moro, não sei se já disse.

Corri para o amontoado de gente e puxei pela manga do primeiro bombeiro que vi.

– Fogo? – perguntei eu, com voz trémula.

– Não senhor Macaco... – respondeu ele, e foi ajudar os companheiros.

Assim despachada a resposta, sem pausa onde coubesse um ponto final, pareceu-me bastante ofensiva. Ia pedir explicações ao bombeiro e perguntar-lhe, talvez com maus modos, que bicho era ele para me tratar por “senhor macaco”, quando um garoto, que por ali andava, esquecido dos recados que a mãe lhe encomendara, me deu os esclarecimentos que me faltavam:

– Foi o macaco da Dona Esmeralda que fugiu para o telhado. Andam a ver se o caçam.

Ah!, então era isso. Desisti de ir ter com o bombeiro e perguntei pormenores.

Responde às perguntas sobre o texto que acabaste de ler, seguindo as orientações que te são dadas.

1. Em que altura do dia se passa a história do texto? **Compreensão inferencial**

2. **Ordena** as afirmações de **1** a **5**, de acordo com a sequência de acontecimentos do texto. **Reorganização**

- O bombeiro respondeu «Não senhor Macaco».
- Ao voltar para casa, havia um carro de bombeiros e muita confusão na rua.
- O narrador achou que tinha sido insultado pelo bombeiro.
- O narrador perguntou a um bombeiro se havia um incêndio.
- Um rapaz explicou-lhe que o macaco da Dona Esmeralda tinha fugido.

3. O que levou o narrador a pensar que tinha sido insultado pelo bombeiro? **Compreensão literal**

4. Quem acabou por dar os esclarecimentos de que o narrador precisava? **Compreensão literal**

5. Explica o significado da palavra “afadigado”. **Processo lexical / Compreensão inferencial**



Menino a estudar na rua comove o mundo

Sem casa e sem eletricidade, menino **estuda**, todos os dias, ao anoitecer, na rua.

Joyce Gilos Torre Franca publicou há dias na sua página de Facebook a fotografia de um menino a estudar na rua com a seguinte legenda: “Fiquei inspirada por um garoto”.

Com apenas nove anos, Daniel Cabrera foi fotografado a estudar numa rua de Cebu, nas Filipinas, onde uma parte da população não tem eletricidade em casa. O menino encontrava-se a estudar numa pequena mesa improvisada de madeira, utilizando como iluminação a luz exterior de um restaurante.

Após a divulgação desta imagem que está a comover o mundo, surgiram vários doadores anónimos a oferecer material escolar a Daniel.

<http://pt.blastingnews.com>, 01-07-2015
(consult. em 20-08-2015)

APÊNDICE C

Álvaro Magalhães, *Limpa-palavras e outros poemas*.

Poema “As Portas”

Começar por falar sobre a profissão de poeta colocando algumas questões:

- Todos sabem o que é um poeta? O que fazem os poetas? Quais são as suas ferramentas de trabalho? Que matérias usam para trabalhar?

Estabelecer relações com outras profissões até se chegar à “matéria-prima” usada pelo poeta: “A Palavra”.

- E o que fazem os poetas com as palavras?

O autor Álvaro Magalhães explica tudo isto, neste livro que se chama *Limpa Palavras*.

- O que vos sugere este título?

- Que palavras se podem limpar? Onde podem recolher-se as palavras? Em que lugares é que se encontram as palavras? Que palavras nos podem fazer companhia?

- Neste livro vamos ler um poema que tem a palavra “porta”. Que som pode fazer uma porta?

Baseado nas sugestões didáticas “Bosque de Palavras” de Maria Elisa Sousa, irei fazer a exploração do texto “Há portas e portas”.

1. Leitura de partes do poema “As portas”, de Álvaro Magalhães.

A porta está fechada.
Um sorriso abre-a.
Uma palavra também
– se for uma palavra-chave.

Para chegar a outro mundo,
a qualquer mundo,
basta abrir uma porta.

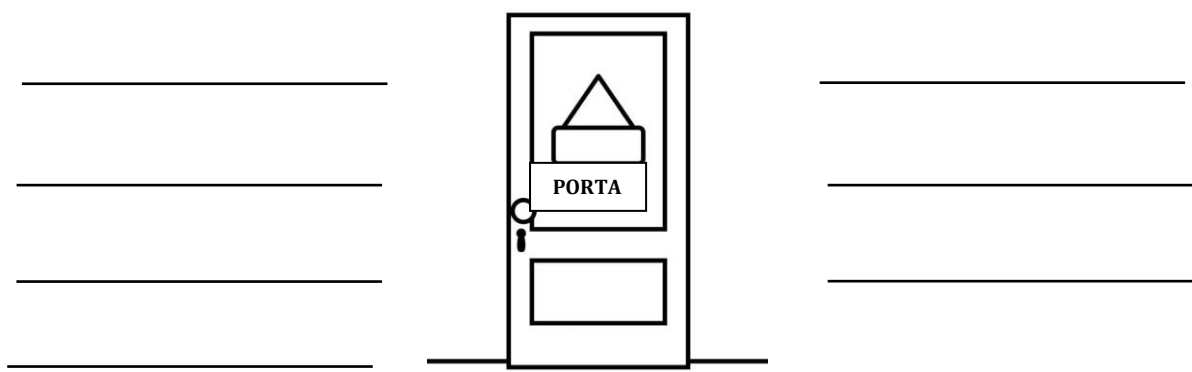
Sem portas não havia
a palavra **intimidade**
nem a palavra **privacidade**
nem a palavra **casa**.

Casas também não havia.
Quem é que as queria
se não se podia entrar nem sair delas?

Também não havia **janelas, telhados, varandas**.
Talvez não houvesse **ruas**
e, sendo assim, também não havia **idades**.

2. Diálogo com os alunos:
 - a) identificar a palavra-chave;
 - b) que porta gostariam de ser;
 - c) uma porta que gostariam de fazer desaparecer.

3. Preenche o seguinte esquema com oito palavras que “precisam” de “porta”.



4. Lê o título do texto com diferentes entoações.

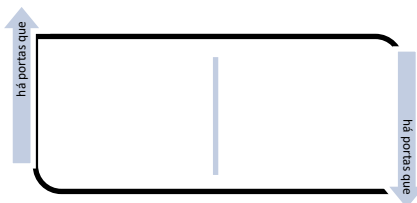
- a) surpresa.
- b) admiração.
- c) entusiasmo.
- d) tristeza.

5. Diálogo com os alunos.

- a) Que relação existe entre o título e partes do texto?
- b) Antecipação do conteúdo do texto;
- c) Que hipóteses sobre o tipo de portas irão surgir?

6. Leitura do texto pelo professor.

7. Paralelismo no texto.



8. As portas têm sentimentos. Que elementos do texto nos permitem compreender que as portas têm sentimentos?

9. Leitura do texto.

Cada aluno lê um parágrafo.

Em coro, leem o início de cada parágrafo: “Há portas e portas”.

Preparação da leitura:

- palavras que causam dificuldades na leitura;
- leitura das palavras a par com o professor;
- assinalar uma frase que gostassem de ler;
- ler essas frases com ritmo, clareza, entoação e expressividade.

a) Distribuição de cada parágrafo aos respectivos alunos.

b) Leitura silenciosa para detetar eventuais dificuldades;

Cada aluno assinala a parte que lhe foi atribuída.

Todos sublinham as partes para ler em coro.

c) No momento de leitura definir algumas regras:

- não há interrupções;
- os colegas não corrigem quem lê;
- todos devem estar atentos;

d) Experimentação da leitura:

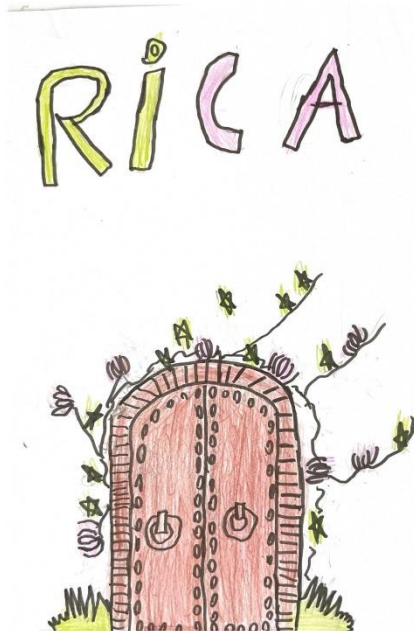
- das partes em coro;
- de um ou dois parágrafos.

e) Leitura pelos alunos.

f) Gravação dessa leitura. Em grupo, de quatro elementos, os alunos surgirão a ler o seu parágrafo.

APÊNDICE D

Ilustrações das portas

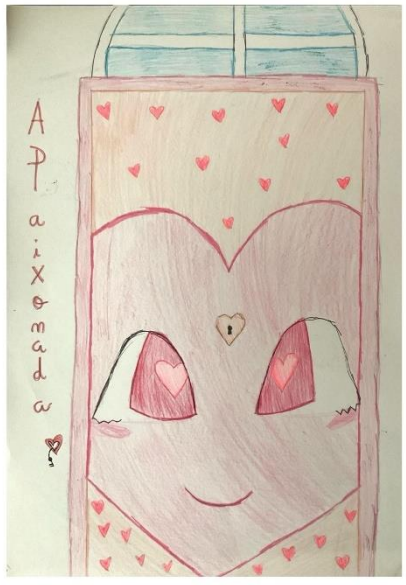
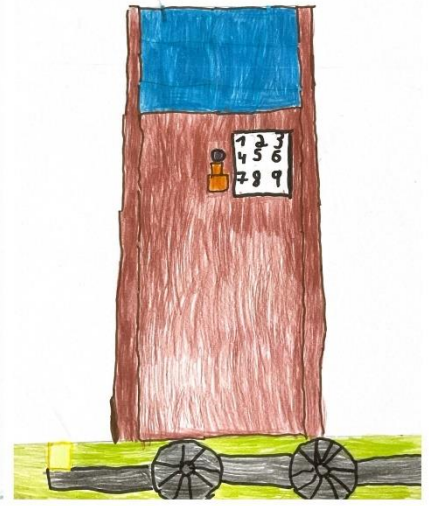




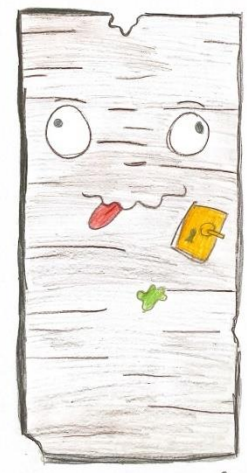
A porta que está apaixonada!



porta que está toda uirna



A porta com um phizão e menos



APÊNDICE E

Vídeos_ Leitura do texto “Há portas e portas” de Álvaro Magalhães.

1.º Grupo https://youtu.be/th4oGxiQh_o

2.º grupo <https://youtu.be/kjNT6VS7d7g>

3.º grupo <https://youtu.be/L7bXsabTjfk>

APÊNDICE F

Ilse Losa, *Flor Azul*.

Conto “A Ponte”.

1. Visualização do filme com as ilustrações do livro *Flor Azul* publicado pela Livraria Figueirinhas em 1955.

<https://youtu.be/6xlnDBGP9Fo>



2. Contextualização do livro mencionando que contém seis histórias com diferentes personagens, desde plantas e animais que falam e de uma ponte muito especial.

3. *Antecipação do conteúdo:*

a) *apresentação da ilustração referente ao conto “A ponte” (que surge no vídeo): que relação familiar têm as personagens: onde se passa a ação; o que estarão a fazer.*

b) *a partir do título da história: que importância terá a ponte.*



Ilustração do livro “A Flor Azul”, Ilse Losa, Livraria Figueirinhas, 1955

4. Leitura da história pelo professor, com a música de fundo do vídeo inicial.
5. A história correspondeu às tuas expectativas?
6. O que está no centro do texto? O que está na origem desta história? O que motivou este conto? Identificas um assunto neste conto?
7. Em que época se passou a história? Quando terá acontecido? Que elementos do texto te permitem responder à questão? Lê ou sublinha...
8. Descrição do comportamento das personagens da história.
9. Uma das personagens fez algo que tivesse medo de fazer? Explica.
10. Registos gráficos para compreensão do texto.

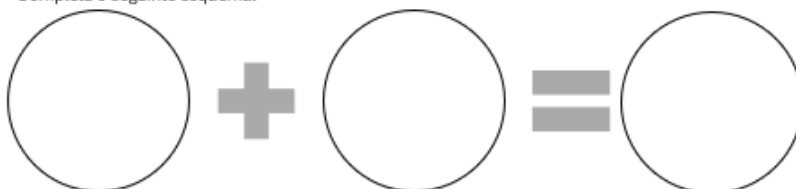
11. Propõe outro título para esta história (fazer os registos).
12. Experimentação da leitura:
 - dos diálogos;
13. Gravação dessa leitura. Em grupo, de quatro elementos, os alunos surgirão a ler o seu parágrafo.
14. Apresentação da história, através do Kamishibai, com ilustrações dos alunos.

APÊNDICE G

“A ponte” de Ilse Losa

Aluno: _____ Data: _____

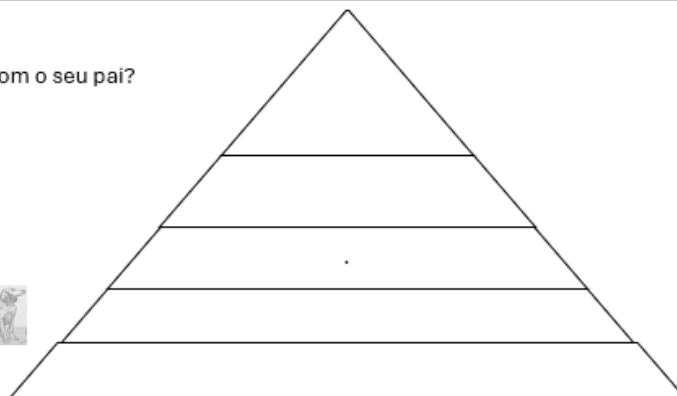
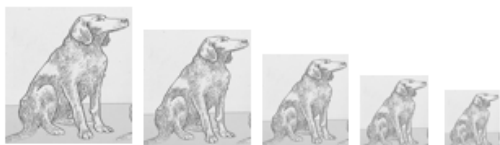
Se adicionarmos as duas ações que cada uma das personagens praticou chegamos a um resultado. Completa o seguinte esquema.



O pai do João contou-lhe que a ponte era especial. Como se sentiu o João à medida que se aproximava da ponte?



Que mentiras disse o João ao longo da viagem com o seu pai? Preenche o esquema.



Transcreve do texto a frase que descreve o momento em que o menino começa a repensar o tamanho do cão?



APÊNDICE H

Vídeos_ Leitura dialogada do conto “A ponte” de Ilse Losa.

1.º grupo https://youtu.be/tQ8_t0m1mQQ

2.º grupo <https://youtu.be/2lvCvjQMxXM>

3.º grupo <https://youtu.be/nuUnkYoldGg>

ANEXOS

Anexo 1

Testemunho escrito das educadoras de infância que assistiram às apresentações dos alunos com o recurso ao Kamishibai.

EPE CTOA

As alunas do terceiro ano, iniciaram a atividade apresentando-se e explicando brevemente o propósito da sessão. Juntas, mostraram nervosismo nos primeiros momentos, evidenciado por pequenas repetições e esquecimentos durante a apresentação das imagens.

Após a narração da história, ambas fizeram um reconto detalhado, explicando cada segmento e relatando como a ideia surgiu a partir de uma sugestão da professora Cristina, culminando na elaboração das ilustrações. Exploraram cada imagem do Kamishibai, explicando o seu funcionamento e destacando a moral da narrativa sob diferentes perspetivas.

Ao longo da sessão, colocaram perguntas pertinentes sobre a história, convidando as crianças da EPE a refletirem sobre as ações das personagens, justificando as suas escolhas e debatendo o conceito de “mentiras por boas razões”. Aproveitando o contexto da história, que envolvia um cão, abriram espaço para as crianças falarem sobre as suas preferências e animais de estimação.

O nervosismo inicial das alunas foi desaparecendo à medida que a atividade avançava, impulsionado pelo entusiasmo crescente das crianças da EPE. O prolongamento da sessão foi resultado do envolvimento ativo e das respostas motivadas do grupo.

A experiência proporcionou um encontro enriquecedor entre diferentes faixas etárias, promovendo momentos de aprendizagem: os mais pequenos tiveram contato com uma narrativa desconhecida apresentada através do kamishibai, despertando interesse e motivação para o 1º Ciclo; as alunas do 3º ano puderam demonstrar o trabalho desenvolvido em sala, exercitando competências como adaptação de vocabulário, tom de voz e estratégias de apresentação, essenciais para cativar e envolver uma audiência diferente.

A atividade evidenciou-se como uma excelente oportunidade de articulação e troca, revelando-se uma experiência positiva e motivadora para todos os participantes.

Anexo 2

EPE CT0B

A turma CT3A realizou uma atividade denominada "Kamishibai" – o teatro de papel –, apresentada em formato de conto. Esta prática japonesa, tradicionalmente utilizada para transmitir histórias com lições de moral e valores, foi introduzida de forma criativa e educativa.

O momento de "Hora do Conto" destacou-se pela sua abordagem diferenciada, cativante e lúdica. Crianças de diferentes idades comunicaram e cooperaram entre si, transmitindo a mensagem da narrativa de maneira clara e interativa ao público.

Esta experiência revelou-se enriquecedora e motivadora, tanto pelo conteúdo apresentado quanto pela articulação entre os participantes. A interação entre todos os envolvidos representou um processo de aprendizagem coletiva, em que o envolvimento dos alunos da turma CT3A foi notável.

Os alunos mostraram empenho e dedicação ao projeto, utilizando linguagem e postura cuidadas, apropriadas ao contexto das crianças da educação pré-escolar.

Parabenizamos a Professora Cristina e os alunos pela iniciativa, que evidencia como a troca de saberes e experiências pode enriquecer a aprendizagem por meio de momentos lúdicos e colaborativos.

Anexo 3

EPE CTOC

Os contadores de história demonstraram expressividade e clareza ao transmitir a mensagem, conseguindo captar a atenção das crianças ao longo de toda a narrativa. A opção por não recorrer à leitura permitiu uma ligação mais direta com o público, promovendo uma escuta mais atenta. O uso das ilustrações, alinhado com a narração, revelou-se eficaz, já que as imagens acompanhavam o discurso a um ritmo adequado.

A apresentação foi participativa, com os contadores a estimularem a interação ao fazer perguntas ao público e a obter respostas. Apesar do grupo ser bastante heterogéneo, com crianças de 3 a 6 anos, todas se mostraram atentas e envolvidas nas questões colocadas. O facto de serem também crianças a contar a história contribuiu para a atenção e surpresa do público.

Uma área a considerar melhoria é o plano gráfico. Embora o Kamishibai seja atrativo pelas suas cores, sugere-se optar por uma cor escura, como preto ou castanho, para o fundo, destacando assim as imagens. Recomenda-se ainda que os desenhos sejam maiores, simples e coloridos, ocupando mais espaço da folha e com cores fortes e contrastantes. Essas escolhas facilitarão a visualização e prenderão mais facilmente a atenção do público. Dado que os alunos já têm alguma maturidade, pintar as imagens com marcadores fortes ou tinta poderia ser uma boa solução.

No geral, a apresentação foi cativante e deixou a turma envolvida, atenta e pronta a responder às questões propostas. As ilustrações desempenharam um papel fundamental no apoio à narrativa, e imagina-se que, com um impacto visual ainda maior, a história ganharia ainda mais força.

**Leitura em Voz Alta: Compreender para
Dizer**

Cristina da Silva Ferreira Alves

